



CULTUUR OVER CULTUUR

Cultuurreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs: een analyse op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'

CULTUUR OVER CULTUUR

Cultuurreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs: een analyse op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'

Lode Vermeersch, Anneloes Vandenbroucke, Free De Backer, Koen Lombaerts, Willem Elias, Steven Groenez

Onderzoek in opdracht van CANON Cultuurcel

Gepubliceerd door
KU Leuven
HIVA ONDERZOEKINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING
Parkstraat 47 bus 5300, 3000 LEUVEN, België
hiva@kuleuven.be
www.hiva.be

VUB - EDWE
Pleinlaan 2
1050 Elsene
<http://www.vub.ac.be/EDWE/>

D/2014/4718/004 – ISBN 9789088360534

© 2014 HIVA KU Leuven/Vrije Universiteit Brussel

Niets uit deze uitgave mag worden veelelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.
No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

Dit document bevat een deelrapportering van het project 'Cultuur in de Spiegel - Vlaanderen'. Voor meer informatie over dit onderzoeksproject kan u terecht op www.cultuurindespiegel.be

Gelieve dit document met volgende referentie te citeren:

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., Groenez, S. (2014). *Cultuur over cultuur: cultuurreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs: een analyse op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. In opdracht van CANON Cultuurcel. Leuven - Brussel: HIVA-KU Leuven - Vrije Universiteit Brussel.

Inhoud

Lijst afkortingen	5
1 Eindtermen en ontwikkelingsdoelen cultuureducatie	7
1.1 Het curriculum voor basis- en secundair onderwijs	7
1.2 Cultuureducatie in het curriculum voor het kleuter- en leerplichtonderwijs	10
1.2.1 Onderzoek over cultuureducatie in het curriculum van het Vlaamse kleuter- en leerplichtonderwijs	10
1.2.2 Internationaal onderzoek over cultuureducatie in het curriculum	13
1.3 Samengevat	14
2 Theoretisch kader: de 'Cultuur in de Spiegel'-theorie	15
2.1 Een theorie over cultuur	15
2.2 Culturele basisvaardigheden en cultuurdragers	15
2.3 Doel van cultuureducatie: cultureel bewustzijn door reflectie op cultuur	16
2.4 Gebruik van de 'Cultuur in de Spiegel'-theorie	17
2.5 Samengevat	17
3 Onderzoeksopzet	19
3.1 Onderzoeksvragen	19
3.2 De onderzoeksvragen gekaderd	19
3.3 Onderzoeksmethoden	20
3.3.1 Literatuurstudie	20
3.3.2 Inhoudsanalyse	20
3.4 Analyserasters	20
3.5 Codering	24
3.6 Context van de studie	24
4 Een sterker cultureel bewustzijn door cultuurreflectie	25
4.1 Het culturele bewustzijn	25
4.1.1 Het culturele bewustzijn volgens de 'Cultuur in de Spiegel'-theorie	25
4.1.2 Kenmerken van het culturele bewustzijn	28
4.1.3 Samengevat	29
4.2 Cultuurreflectie	30
4.2.1 Cultuurreflectie volgens de 'Cultuur in de Spiegel'-theorie	30
4.2.2 Kenmerken van cultuurreflectie	33
4.2.3 Samengevat	36
5 De aandacht voor cultuurreflectie in het kerncurriculum - analyse per onderwijsniveau	37
5.1 Kleuteronderwijs	37
5.1.1 Reflectie op cultuur	37
5.1.2 Reflectie op het zelf	37
5.1.3 Impliciete reflectie op eigen of andere cultuur	38
5.1.4 Culturele basisvaardigheden in functie van cultuurreflectie	39
5.2 Lager onderwijs	39
5.2.1 Reflectie op cultuur	39
5.2.2 Reflectie op het zelf	40
5.2.3 Impliciete reflectie op eigen of andere cultuur	40
5.2.4 Culturele basisvaardigheden in functie van cultuurreflectie	42
5.3 Eerste graad secundair onderwijs	43
5.3.1 Reflectie op cultuur (A-stroom)	44

5.3.2	Reflectie op het zelf (A-stroom)	45
5.3.3	Impliciete reflectie op eigen of andere cultuur (A-stroom)	45
5.3.4	Culturele basisvaardigheden in functie van cultuurreflectie	46
5.3.5	Vergelijking ODET'en eerste graad secundair onderwijs: A-stroom vs. B-stroom	47
5.4	Tweede graad secundair onderwijs	48
5.4.1	Reflectie op cultuur	48
5.4.2	Reflectie op het zelf	49
5.4.3	Impliciete reflectie op de eigen en andere cultuur	49
5.4.4	Culturele basisvaardigheden in functie van cultuurreflectie	49
5.4.5	Vergelijking ODET'en tweede graad secundair onderwijs: ASO, KSO, TSO, BSO	50
5.5	Derde graad secundair onderwijs	50
5.5.1	Reflectie op cultuur	50
5.5.2	Reflectie op het zelf	51
5.5.3	Impliciete reflectie op eigen en andere cultuur	51
5.5.4	Culturele basisvaardigheden in functie van cultuurreflectie	52
5.6	Secundair onderwijs: vakoverschrijdende eindtermen (VOET'en)	52

6 | De aandacht voor de culturele vaardigheden, media en onderwerpen -

Muzische Vorming en Artistieke Opvoeding 55

6.1	Kleuteronderwijs: leergebied Muzische Vorming (bijlage 3)	55
6.1.1	Waarnemen	55
6.1.2	Verbeelden	55
6.1.3	Conceptualiseren	56
6.1.4	Analyseren	56
6.1.5	Cultuurdragers	57
6.1.6	Onderwerpen	57
6.2	Lager onderwijs: leergebied Muzische Vorming (bijlage 4)	57
6.2.1	Waarnemen	57
6.2.2	Verbeelden	57
6.2.3	Conceptualiseren	58
6.2.4	Analyseren	58
6.2.5	Media	58
6.2.6	Onderwerpen	58
6.3	Secundair onderwijs: vakgebonden eindtermen Artistieke Opvoeding (Eerste graad, A-stroom) (bijlage 5)	59
6.3.1	Waarnemen	59
6.3.2	Verbeelden	59
6.3.3	Conceptualiseren	59
6.3.4	Analyseren	59
6.3.5	Media	60
6.3.6	Onderwerpen	60

7 | Conclusies en aanbevelingen 61

7.1	Culturele metacognitie/cultureel bewustzijn	61
7.2	Cultuurreflectie	61
7.3	De plaats en typering van cultuurreflectie in het curriculum	62
7.3.1	Algemene beschouwingen	62
7.3.2	Kleuteronderwijs	63
7.3.3	Lager onderwijs	63
7.3.4	Secundair onderwijs	64
7.3.5	Opbouw en samenhang in het curriculum	64
7.4	Beleidsaanbevelingen	65

- BIJLAGEN - 67

Referenties 143

Lijst afkortingen

ASO	Algemeen Secundair Onderwijs
BSO	Beroepssecundair Onderwijs
CIS	Cultuur in de Spiegel
DKO	Deeltijds kunstonderwijs
ET	Eindterm
KSO	Kunstsecundair onderwijs
OD	Ontwikkelingsdoel
ODET'EN	Ontwikkelingsdoelen en eindtermen
TSO	Technisch Secundair Onderwijs
VOET'EN	Vakoverschrijdende eindterm

1 | Eindtermen en ontwikkelingsdoelen cultuureducatie

In dit eerste hoofdstuk stellen we het centrale onderzoeksobject van deze studie voor: het curriculum voor het kleuter- en leerplichtonderwijs in Vlaanderen. We gaan na uit welke elementen dat curriculum bestaat, om vervolgens te kijken wat onderzoek zegt over de plaats en rol van cultuureducatie in dat curriculum.

1.1 Het curriculum voor basis- en secundair onderwijs

Aan het begin van dit rapport is het goed even helder te stellen wat precies het onderwerp van ons onderzoek is. Zoals gezegd willen we in dit onderzoek het curriculum voor het kleuter- en leerplichtonderwijs tegen het licht houden. Meer specifiek gaat het om het zogenaamde geplande of intentioneel curriculum. Concreet is dat het systeem van ontwikkelingsdoelen en eindtermen (verder: ODET'en) zoals bepaald en vastgelegd door de centrale onderwijsoverheid. In Vlaanderen worden de ODET'en vastgelegd door het Vlaams Parlement bij wijze van bekrachtiging van een besluit van de Vlaamse regering, genomen op advies van de Vlaamse Onderwijsraad.

De ODET'en kunnen gezien worden als de minimumdoelen inzake kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes voor de leerlingen in het kleuter- en leerplichtonderwijs. Ze zijn met andere woorden een antwoord van de centrale overheid op de vraag: *wat moeten leerlingen kunnen en kennen op bepaalde vastgelegde punten in hun schoolloopbaan?* De ODET'en hebben vooral een functie in de sturing en controle van het onderwijssysteem op het niveau van de scholen. Ook al zijn ze geformuleerd vanuit het perspectief van de leerlingen, toch dienen ze dus niet direct als toetssteen voor elke individuele leerling (bv. via centrale toetsing). De ODET'en moeten in de eerste plaats waargemaakt worden door de scholen als geheel. Dit wordt ook als zodanig via het systeem van inspectie nagegaan. We zouden dus kunnen stellen dat de ODET'en die kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes verwoorden waar de school de leerlingen toegang toe moet geven. Young (2010) omschrijft het curriculum daarom zo: *“the knowledge that a country agrees is important for all students to have access to.”* (Young, 2010: 23).

Dat intentioneel curriculum wordt in Vlaanderen, net als in de meeste Europese landen, voor een belangrijk deel centraal vastgelegd. Toch zijn er ook landen waar dat niet zo gebeurt (EACEA, 2009). In Nederland bijvoorbeeld is het bepalen van de curriculumdoelen meer gedecentraliseerd en in grotere mate in handen van de scholen.

Omdat de ODET'en in Vlaanderen enkel minimumdoelen formuleren, is er vanzelfsprekend ook hier ruimte om ambities te formuleren die verder reiken dan de ODET'en. Dit gebeurt vaak. De ODET'en zijn immers niet het enige bronmateriaal waarmee scholen en leerkrachten aan de slag gaan om lessen te ontwerpen. Voor het vakgebied cultuureducatie zijn er ook nog: de leerplannen, de bestaande handboeken en methodeboeken, het bestaande didactische materiaal (boeken, tijdschriften, spelmateriaal, enz.), voorstellingen en producten aangeboden door derden, schooleigen overleg in bijvoorbeeld vakgroepen, de eigen culturele achtergrond van de leerkracht, enz. Ze spelen allemaal een rol in de manier waarop cultuureducatie uiteindelijk vorm krijgt in het leerplichtonderwijs. Deze informatiebronnen zorgen er voor dat het door de leerkracht uitgevoerde curriculum niet exact

samenvalt met de ODET'en. Er is dus wel sprake van ODET-gebaseerde instructie, maar dat curriculum reikt verder dan het curriculum zoals het zijn neerslag vindt in de ODET'en. Er is dus ook ruimte voor de eigen inbreng van leerplanmakers en van scholen zelf op grond van hun eigen visie en project. Van dat verschil tussen het *intentioneel* curriculum (ook wel het beschreven, geplande of bedoelde curriculum vastgelegd in o.a. de ODET'en) en het uiteindelijk *uitgevoerde* curriculum in de klas (ook wel het waargenomen, geïmplementeerd of operationeel curriculum) moeten we ons bewust zijn.

Ter volledigheid vermelden we dat er naast het intentioneel curriculum en het uitgevoerde curriculum ook nog een *bereikt* curriculum bestaat (ook wel het ervaren of geleerd curriculum) (Eisner, 2002; Van Boxel et al., 2004; van den Akker, 2003). Het gaat dan om het effect dat een bepaald curriculum - intentioneel en uitgevoerd - uiteindelijk heeft op de leerlingen. De kwesties van het uitgevoerd en bereikt curriculum vallen buiten het bestek van dit onderzoek, maar zijn interessante topics voor vervolgonderzoek¹.

Zetten we nu even de precieze omschrijving van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen op een rijtje. We beginnen bij het basisonderwijs (d.i. het kleuter of voorschools onderwijs én het lager of primair onderwijs):

Ontwikkelingsdoelen	'ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid wenselijk acht voor die leerlingpopulatie en die de school bij haar leerlingen moet nastreven' (Decreet basisonderwijs, B.S. 17 april 1997, Art. 44)
Eindtermen	'eindtermen zijn minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingengroep. Met minimumdoelen wordt bedoeld: enerzijds een minimum aan kennis, inzicht en vaardigheden die alle leerlingen van de leerlingengroep verwerven tijdens het leerproces en anderzijds een minimum aan attitudes die de school nastreeft bij de leerlingen (...) Eindtermen kunnen leergebiedgebonden of leergebiedoverschrijdend zijn' (Decreet basisonderwijs, B.S. 17 april 1997, Art. 44)

Het decreet voor het basisonderwijs (B.S. 17 april 1997) stipuleert verder hoe met de ODET'en moet worden omgegaan op schoolniveau:

¹ Curriculumonderzoek, ook met betrekking tot artistieke en culturele inhoud, bestaat al enige tijd. Toch werden niet alle aspecten van het curriculum al in dezelfde mate onderzocht. Heel lang werd alleen aandacht gegeven aan het bedoelde of intentioneel curriculum. Meer recent zien we in internationaal curriculumonderzoek niet enkel een focus op het intentioneel curriculum, maar ook op het geïmplementeerde curriculum (Welke lessen geven de leerkrachten aan de leerlingen?) en het geleerde curriculum (Wat leren de leerlingen van deze lessen?) (Bresler, 1994). Eisner (2002) wijst er op dat er naast bovenstaand onderscheid (bedoeld / uitgevoerd/geleerd curriculum) nog een typologie van curricula kan worden gemaakt: het expliciete curriculum (beschreven in documenten en voorbereidingen), het impliciete curriculum (het ongeschreven of verborgen curriculum) en het zgn. null curriculum (datgene wat niet wordt aangeleerd of zelfs vermeden).

Ontwikkelingsdoelen kleuteronderwijs	De <i>ontwikkelingsdoelen voor het gewoon kleuteronderwijs</i> zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de school bij haar leerlingen moet nastreven.
Leergebiedgebonden eindtermen lager onderwijs	Elke gewone lagere school heeft de maatschappelijke opdracht de <i>leergebiedgebonden eindtermen</i> met betrekking tot kennis, inzicht en vaardigheden bij de leerlingen te bereiken. Het bereiken van de eindtermen wordt afgewogen tegenover de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie. De leergebiedgebonden eindtermen met betrekking tot attitudes dienen door elke school bij de leerlingen te worden nagestreefd.
Leergebiedoverschrijdende eindtermen lager onderwijs	<i>Leergebiedoverschrijdende eindtermen</i> zijn minimumdoelen die niet specifiek behoren tot één leergebied, maar onder meer door middel van meer leergebieden of onderwijsprojecten worden nagestreefd. Elke gewone lagere school heeft de maatschappelijke opdracht de leergebiedoverschrijdende eindtermen bij de leerlingen na te streven. De school toont aan dat ze met een eigen planning aan de leergebiedoverschrijdende eindtermen werkt.

Binnen de codificatie voor het secundair onderwijs vinden we analoge bepalingen terug:

Eindtermen	<i>Eindtermen</i> zijn minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie in het gewoon secundair onderwijs. Met minimumdoelen wordt bedoeld: een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes, bestemd voor die leerlingenpopulatie.
Vakgebonden eindtermen	Elke school heeft de maatschappelijke opdracht de <i>vakgebonden eindtermen</i> met betrekking tot kennis, inzicht en vaardigheden bij de leerlingen te bereiken. Het bereiken van de eindtermen zal worden afgewogen tegenover de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie. De vakgebonden eindtermen met betrekking tot attitudes dienen door elke school bij de leerlingen te worden nagestreefd.
Vakoverschrijdende eindtermen	<i>Vakoverschrijdende eindtermen</i> zijn minimumdoelen die niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar onder meer door middel van meerdere vakken of onderwijsprojecten worden nagestreefd. Elke school heeft de maatschappelijke opdracht de vakoverschrijdende eindtermen bij de leerlingen na te streven.
Ontwikkelingsdoelen	<i>Ontwikkelingsdoelen</i> voor het gewoon voltijds secundair onderwijs zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid wenselijk acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie (i.c. het eerste leerjaar B, het beroepsvoorbereidend leerjaar en het onthaaljaar) en die de school bij haar leerlingen moet nastreven. Ontwikkelingsdoelen kunnen vakgebonden of vakoverschrijdend zijn.
Specifieke eindtermen	<i>Specifieke eindtermen</i> zijn doelen met betrekking tot de vaardigheden, de specifieke kennis, inzichten en attitudes waarover een leerling van het voltijds secundair onderwijs beschikt om vervolgonderwijs aan te vatten.

De specifieke eindtermen werden ontwikkeld op basis van studieprofielen. Een studieprofiel concretiseert de algemene kenmerken van een wetenschapsdomein (bv. Humane Wetenschappen).

Alle eindtermen moeten op het einde van de derde graad bereikt worden. Om de leerlingen echter voldoende te kunnen opvolgen zijn aan het eind van de tweede graad van het ASO al zogenaamde *cesuurdoelen* bepaald. Deze kunnen gezien worden als specifieke eindtermen voor het einde van de tweede graad.

Wanneer we verder spreken over ODET'en bedoelen we het geheel aan doelen en eindtermen zoals hierboven vermeld, dus de leergebiedgebonden, de leergebiedoverschrijdende, de vakgebonden, de vakoverschrijdende, de specifieke ODET'en en de cesuurdoelen.

Zoals uit de definities al duidelijk werd zijn de ODET'en ingedeeld per onderwijsniveau. Dit impliceert dat ze door een school worden nagestreefd in een bepaald onderwijsniveau (bv. ontwikkelingsdoelen in het kleuteronderwijs) en wel zodanig dat ze allemaal gedekt zijn tegen het einde van dat onderwijsniveau (bv. einde van de laatste kleuterklas). De ODET'en bevatten verder geen dwingende richtlijnen over hoe en wanneer ze in de loop van een schoolloopbaan moeten worden nagestreefd. De route die wordt gevolgd naar de minimumdoelen, vaak gevat in ontwikkelings- en leerlijnen, wordt

gezien als onderdeel van de pedagogische vrijheid. Door met een systeem van onderwijsniveaus en graden te werken, slaan de ODET'en soms op een verschillende doorlooptijd. De ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs slaan op een structuur waarbij een kind drie à vier schooljaren school loopt. De ODET'en voor het gewoon lager onderwijs slaan op een periode van zes leerjaren. De eindtermen voor het gewoon secundair onderwijs zijn dan weer ingedeeld per graad met telkens een doorloop van normaal twee schooljaren.

De ODET'en zijn verder geordend volgens leergebieden en - in het secundair onderwijs - vakken en studieprofielen. Een aantal ODET'en gaan echter over leergebieden, vakken en studieprofielen heen. Ze zijn cross-curriculair. Dit is echter een minderheid van het gehele pakket aan ODET'en. We wijzen er ook nog op dat er een verschil is tussen de ODET'en die worden gezien als 'te behalen' en andere die gezien worden als een inspanningsverplichting (bv. ontwikkelingsdoelen en attitudinale eindtermen).

In bijlage 1 van dit rapport wordt een overzicht gegeven van de structuur van het huidige systeem van ODET'en. Sommige ODET'en bestaan reeds twintig jaren (de invoering van de ODET'en dateert van het decreet van 17 juli 1991), terwijl andere van recente datum zijn of recent werden geüpdatet. Zo dateren bijvoorbeeld de huidige vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs van 1 september 2010 (invoeringsdatum). Dat betekent dus dat het curriculum dat de overheid vastlegt zich verder ontwikkelt, zonder dat op regelmatige tijdstippen alle ODET'en tegelijk onder de loop worden genomen. Ook onderwijsvernieuwingen (zoals momenteel in het secundair onderwijs en DKO gepland zijn) vormen vanzelfsprekend aanleiding voor curriculumaanpassingen.

De huidige set van ODET'en (dd. oktober 2013) vormt de focus van dit onderzoek, tenzij er op de website van het Departement Onderwijs (www.ond.vlaanderen.be/curriculum) werd aangegeven dat de betreffende set ODET'en op 1 september 2014/2015 vervangen wordt door nieuwe ODET'en en deze in oktober 2013 al gepubliceerd waren op de website (bv. voor het vak Nederlands in de derde graad SO).

We nemen in de inhoudsanalyse van deze studie ook de zogenaamde 'Algemene uitgangspunten' mee in onze analyse. Deze uitgangspunten werden geformuleerd door de dienst AKOV (voorheen: Entiteit Curriculum) van de Vlaamse onderwijsadministratie. Ze kunnen gezien worden als een bijsluiter bij de ODET'en, een bijsluiter die inzicht geeft in het referentie- en ordeningskader dat bij de ontwikkeling van de ODET'en werd gehanteerd.

1.2 Cultuureducatie in het curriculum voor het kleuter- en leerplichtonderwijs

Voor we het theoretisch kader, de onderzoeksbenadering en onderzoeksopzet voorstellen, bekijken we eerst wat voorgaand onderzoek reeds aantoonde op het vlak van cultuureducatie in de ODET'en. We geven eerst kort enkele conclusies uit empirisch onderzoek over het Vlaams curriculum. Vervolgens traceren we de actuele discussies over curricula voor kunst- en cultuureducatie in internationaal onderzoek.

1.2.1 Onderzoek over cultuureducatie in het curriculum van het Vlaamse kleuter- en leerplichtonderwijs

Het grootschalige evaluatieonderzoek over kunst- en cultuureducatie dat in 2007 in Vlaanderen werd uitgevoerd (Bamford, 2007) gaat niet erg diep in op curriculaire kwesties. Het rapport stelt wel dat uit de eindtermen een grote waardering spreekt voor het kind dat de wereld rondom zich verkent en dat

kunsteducatie een belangrijk onderdeel van het curriculum vormt. Dat laatste wordt enigszins tegengesproken door vergelijkend cijfermateriaal van de OESO over het aantal uren dat in het leerplicht-onderwijs verplicht aan kunstvakken wordt besteed. Vergeleken met andere Europese landen besteedt het Vlaamse onderwijscurriculum niet veel (verplichte) uren aan kunsteducatie. Waar Vlaanderen op het einde van het lager onderwijs net onder het gemiddelde scoort, ligt de score voor de eerste graad van het secundair onderwijs evenwel sterk onder het gemiddelde (Winner et al., 2013). Voor dat secundair onderwijs geeft het Bamford-onderzoek al aan dat veel afhangt van de uitvoerende school. Als een leerplan slechts een gering gewicht geeft aan een vakoverschrijdende eindterm, resulteert dit op schoolniveau vaak ook in een beperkte besteding van tijd en middelen.

De kennis en toepassing van ODET'en in het onderwijs werd ook nagegaan in recenter curriculum-onderzoek (Van Petegem et al., 2007; 2010). Uit dat onderzoek, gebaseerd op een bevraging van leerkrachten en directies, blijkt dat leerkrachten de ODET'en van hun eigen onderwijsniveau vrij goed kennen. De kennis van de ODET'en van andere (lagere of hogere) onderwijsniveaus is veel beperkter. Er is ook een opvallende kloof in de kennis van de ODET'en tussen leerkrachten in kleuter- en lager onderwijs. Kleuteronderwijzers kennen de ontwikkelingsdoelen voor hun onderwijsniveau beter dan de leerkrachten in het lager onderwijs hun eindtermen kennen. Een verklaring hiervoor is dat kleuteronderwijzers niet voor alle gebieden leerplannen hebben en er ook minder hand- en methodeboeken zijn voor dat onderwijsniveau. Kleuteronderwijzers gebruiken bijvoorbeeld bij het voorbereiden van lessen daardoor opvallend vaker de ODET'en dan de leerkrachten in het lager onderwijs die in verhouding veel vaker vertrouwen op handboeken en methodeboeken om de eindtermen te realiseren.

Uit datzelfde onderzoek blijkt dat de tevredenheid van leerkrachten over met name de ODET'en voor Muzische Vorming, een leergebied dat vanzelfsprekend een belangrijke rol speelt op het vlak van cultuureducatie, niet erg groot is². De reden hiervoor ligt in de onduidelijkheid en onzekerheid bij leerkrachten over hoe ze die ODET'en voor Muzische Vorming in de praktijk moeten brengen. Dit ligt aan de complexe formulering van sommige eindtermen, maar net zozeer aan het gebrek aan middelen en mogelijkheden om ze te bereiken. Als gevolg daarvan ervaren de leerkrachten die specifieke ODET'en als minder doelmatig en scoren ze die ook lager op bruikbaarheid, haalbaarheid en tevredenheid. De eindtermen Muzische Vorming worden ook gezien als moeilijk te evalueren. Opvallend was ook dat de leerkrachten in het basisonderwijs de attitudinale doelen hoger scoren dan de andere doelen en dat leerkrachten minder belang hechten aan de doelen die een verdieping of verbreding van de basisvaardigheden of een reflectie inhouden (Vlaams Ministerie van Onderwijs, 2008: 56). Afhankelijk van het belang dat een leerkracht hecht aan bepaalde leergebieden of specifieke ODET'en, zien we ook dat de tijd fluctueert die een leerkracht bereid is te investeren in die ODET'en. Wat men minder belangrijk vindt, daar wordt minder tijd in gestoken. In lijn daarmee ligt de vaststelling van de Vlaamse onderwijsinspectie (Inspectie, 2012) dat veel basisscholen de visie en doelen van hun leerplan op het vlak van Muzische Vorming onvoldoende realiseren en dat de opbouw en continuïteit over de leerjaren niet verzekerd is.

Wat betreft curriculumontwikkeling doen zich in Vlaanderen momenteel enkele opvallende ontwikkelingen voor. Voortgaand op de Vlaamse kwalificatiestructuur is er een tendens om onderwijsdoelen meer *competentiegericht* te beschrijven. Dit met het oog op een sterkere systematiek en samenhang van de doelen, zowel in de breedte van het curriculum (integratie van kennis, vaardigheden, inzichten en attitudes over leergebieden en vakken) als in de lengte ervan (over jaren, graden en niveaus heen). Het omschrijven van onderwijsdoelen in vorm van te behalen competenties (d.m.v. einddoelen en

² Een gelijkaardige vaststelling werd gemaakt over de vorige generatie van vakoverschrijdende eindtermen voor Muzisch-Creatieve Vorming in het secundair onderwijs (Elchardus et al., 2008).

descriptorelementen) wijkt enigszins af van de conceptuele structuur die de ODET'en vandaag kennen (bijlage 1). De tendens om cultuureducatie in de breedte van het curriculum te integreren lezen we ook af aan de invoering van de vakoverschrijdende eindtermen met betrekking tot cultuureducatie (mediawijsheid, enz.) in 2010. Die vakoverschrijdende eindtermen zetten de integratie van verschillende kunstvormen in cultuurelementen uit de leefwereld van de jongeren (televisie, muziek, games, websites, virtuele gemeenschappen) voorop (Dejaeghere & Desloovere, 2010).

1.2.2 Internationaal onderzoek over cultuureducatie in het curriculum

Een van de belangrijkste issues waar internationaal curriculumonderzoek inzake kunst- en cultuureducatie zich over buigt, is de vraag hoe kunst en cultuur in het curriculum moeten worden opgenomen. Deze discussie speelt zich voornamelijk af op de dimensie: *geïntegreerd of niet-geïntegreerd*. Geïntegreerd betekent dan dat cultuurinhouden onderdeel vormen van of verweven zijn met inhouden van andere leergebieden of vakken. Aparte kunst- of cultuurvakken zijn op zo'n moment niet meer zo nodig en worden daarom vanuit dat geïntegreerde perspectief niet bepleit. Een niet-geïntegreerde kunst- en cultuureducatie betekent dat elementen van cultuureducatie wel een afzonderlijke plaats krijgen in het curriculum (bv. (een) afzonderlijke vak(ken) of leergebied(en) voor de kunstdisciplines). Cultuur is dan geen cross-curriculaire aangelegenheid, of althans niet expliciet.

Er zijn voor- en tegenstanders van beide scenario's. Afhankelijk van het onderwijsniveau waarop de discussie betrekking heeft, beroepen de voor- en tegenstanders zich op tal van (soms tegenstrijdige) argumenten. Zonder op de details van de argumenten te kunnen ingaan, kunnen we zeggen dat beide scenario's getuigen van een verschillend cultuurbegrip en een verschillende kijk op cultuureducatie en op wat de doelstellingen ervan zouden moeten zijn. Auteurs die pleiten voor een meer geïntegreerd curriculum benadrukken de inhoudelijke link tussen de inhoud van cultuureducatie en andere vakken alsook de positieve effecten die een geïntegreerd curriculum heeft op de prestaties van de leerlingen. Zij die zich afzetten tegen een geïntegreerd curriculum waarschuwen vooral voor het onzichtbaar maken van cultuureducatie en het feit dat cultuur gemakkelijk 'in dienst van' andere leergebieden en vakken zal worden gesteld. Men vreest ook dat wat 'typisch' is aan kunst en cultuur (bv. specifieke vaktechnische kennis of een specifieke manier van denken) in een geïntegreerde aanpak verloren zal gaan.

Hoewel het natuurlijk om een fundamentele kwestie gaat, hebben we in het bestek van dit rapport niet de ruimte deze en andere argumenten helemaal uit te spitten, laat staan de discussie te beslechten. We verwijzen hiervoor naar enkele auteurs die dit verder bediscussiëren: Brewer, 2002; Efland, 2002; Parsons, 2004.

Een verwant aspect dat in curriculumonderzoek over kunst- en cultuureducatie vaak besproken wordt is de precieze inhoud van wat een curriculum zou moeten omvatten. Erickson (1996) stelt vast dat veel studies een pleidooi houden dat in verschillende richtingen tegelijk gaat. Soms gaat het om een pleidooi om meer elementen van een specifieke discipline op te nemen in het centraal curriculum, soms gaat het om een suggestie om sterker in te zetten op productieve cultuureducatie, anderen doen dan weer een oproep om sterker in te zetten op specifieke inhoudelijke elementen zoals tradities en erfgoed, interculturele aspecten, ...

Onderzoek in de kunstdidactiek toont alvast aan dat er voor wat betreft leernutkomsten geen opvallend verschil is tussen een meer kindgerichte didactiek versus een meer disciplinegerichte didactiek (Brewer, 1991). In beide gevallen is de attitude van het kind ten opzichte van kunst, het zelfbeeld van het kind, zijn of haar kennis van de kunsten en het product dat hij of zij maakt niet drastisch anders. Wat wel een duidelijk surplus oplevert, is het aanvullen van een duidelijk productie-gerichte begeleiding met een meer vraaggerichte en discussiegerichte methode (Brewer & Colbert, 1992; Bresler, 1994). Voor een goed begrip van de kunsten volstaat het dus niet enkel een kunstwerk te maken. Het maken kan echter wel het begrip van en denken over kunst versterken en verdiepen (Hetland et al., 2007). Over de rol van gerichte vragen en discussies om het leren over cultuur te stimuleren, gaan we in hoofdstuk 4 dieper in.

1.3 Samengevat

- *De bestaande ODET'en over kunst en cultuur gaan uit van een grote waardering voor het kind. Vooral in het kleuteronderwijs zijn de ODET'en goed gekend. De leerkrachtenverreidenheid over de ODET'en Muzische Vorming is in het basisonderwijs opvallend laag.*
- *De inspectie geeft aan dat veel basisscholen de visie en doelen van hun leerplan op het vlak van Muzische Vorming onvoldoende realiseren.*
- *De uitvoering van de vakoverschrijdende eindtermen is erg schoolafhankelijk.*
- *De mate waarin kunst en cultuur geïntegreerd moeten worden in andere vakken en leergebieden vormt een belangrijk punt van discussie in internationaal onderzoek. Hetzelfde geldt voor de precieze doelen van kunst- en cultuureducatie.*
- *Ook in productieve cultuureducatie blijkt een vraaggerichte en discussiegerichte methodiek een surplus.*

2 | Theoretisch kader: de 'Cultuur in de Spiegel'-theorie

In dit hoofdstuk lichten we de 'Cultuur in de Spiegel'-theorie (CiS) toe. We halen enkel de uitgangspunten en de belangrijkste pijlers van de theorie aan. Voor een uitgebreidere beschrijving van de theorie verwijzen we naar de originele bronnen (van Heusden, 2010; 2011; SLO, 2014).

2.1 Een theorie over cultuur

De CiS-theorie is in de eerste plaats een cultuurtheorie. Dit wil zeggen dat het een theorie is die aangeeft wat cultuur is, hoe cultuur ontstaat en werkt. De aanleiding voor de cultuurtheorie is de vaststelling dat binnen het cultuureducatieve veld nog veel definitie- en afbakeningsvragen bestaan en het verband tussen en de samenhang van de thema's die gemeenzaam onder cultuureducatie worden geplaatst niet duidelijk is. De theorie beoogt dus conceptuele klaarheid en samenhang tussen de culturele deelgebieden.

De theorie vertrekt van een vrij breed cultuurbegrip dat samenvalt met wat klassiek het antropologische cultuurbegrip wordt genoemd. Dat cultuurbegrip ziet cultuur als de typisch menselijke manier om met de steeds veranderende werkelijkheid om te gaan, namelijk door die werkelijkheid steeds opnieuw vorm en betekenis te geven. Dit is een typisch menselijk proces omdat mensen zich kunnen beroepen op de opgeslagen kennis van het verleden (ons geheugen), omdat ze de vergelijking kunnen maken tussen dat verleden en de huidige werkelijkheid en omdat ze bovendien ook voorstellingen kunnen maken van een (imaginaire) toekomst.

Met deze omschrijving wordt cultuur in de CiS-theorie dus gezien als een breed proces dat hoofdzakelijk cognitief of mentaal van aard is (ook al wordt het gestuurd door en resulteert het in emoties en motorische vaardigheden). Cultuur is dus niet iets dat vastligt in cultuurobjecten, maar zit net in de interactie met die cultuurobjecten. Die interactie kan gezien worden als een proces van vorm- en betekenisgeving. Deze cognitieve kijk op cultuur sluit aan bij het perspectief van steeds meer kunst-educatieve en esthetische theorieën die sinds enkele decennia de rol van cognitieve processen bij het leren over en door kunst benadrukken.

2.2 Culturele basisvaardigheden en cultuurdragers

De CiS-theorie onderscheidt vier vaardigheden die essentieel zijn in het cultureel proces. Zij worden de vier culturele basisvaardigheden genoemd: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Het zijn de concrete (waarnemen en verbeelden) en meer abstraherende competenties (conceptualiseren en analyseren) die mensen voortdurend gebruiken om de steeds andere werkelijkheid waarmee ze geconfronteerd worden vorm en betekenis te geven. Deze vier culturele basisvaardigheden zijn vrij generiek en dekken elk tal van meer specifieke deelvaardigheden en activiteiten. In het onderstaande schema geven we hiervan enkele voorbeelden.

	<i>Sensorische vaardigheden</i>	<i>Motorische vaardigheden</i>
Concrete vaardigheden	WAARNEMING Bv. zien, horen, ruiken, proeven, voelen, selecteren, kijken, observeren, luisteren, proeven, tasten, opmerken, onthouden, identificeren, herkennen of herinneringen oproepen, niet-herkennen, ...	VERBEELDING Bv. voorstellen, representeren, het transformeren, manipuleren, plannen, inschatten, voorspellen, vooruit denken, hypothesen maken, verzinnen, inleven, fantaseren, dromen, spelen, doen alsof, ontwikkelen, maken, construeren, ...
Abstraherende vaardigheden	ANALYSE Bv. inzichtelijk maken, uitleggen, verklaren, noodzakelijke/feitelijke verbanden leggen, redeneren, modellen zoeken (analogieën en metaforen), testen, ontleden, ...	CONCEPTUALISERING Bv. omschrijven, beschrijven formuleren, vertellen, praten over, interpreteren, becommentariëren, rechtvaardigen, debatteren, communiceren, ...

Cultuur als proces speelt zich niet louter af in het denken van mensen. Veelal gaat cultuur als cognitief proces ‘via’ bepaalde objecten of bepaalde cultuurdragers. De cultuurdragers worden in de CiS-theorie ook de ‘media’ genoemd. Ze zijn de materiële basis van cultuur. Net zoals de basisvaardigheden worden ze gegroepeerd in vier types: lichaam, voorwerpen, taal en grafische tekens. We geven ze weer in onderstaand schema met telkens enkele voorbeelden. Ook al spelen deze media in de theorie slechts een instrumentele rol (de materiële basis om een cognitief proces mogelijk te maken), toch is het leren kennen en het vaardig leren omgaan met de verschillende types van media belangrijk voor cultuureducatie. Zonder die media is immers geen cultuur mogelijk. Goed kunnen omgaan met verschillende media verrijkt dus het cultureel vermogen.

LICHAAM Bv. gedachte, gezichtsuitdrukking, rituelen, beweging, klank, ...	VOORWERP Bv. canvas, verf, kledingstukken, gerechten, maquettes, spiegel, ...
GRAFISCHE TEKENS Bv. noten, letters, tekeningen, schilderijen, schema's, vlaggen, landkaarten, ...	TAAL Bv. gesproken taal, geschreven taal (literair of niet literair), beeldtaal, doventaal, jongerentaal, notenleer, verkeerscode, wetenschappelijk jargon, lyriek, ...

Om verwarring te vermijden met de audiovisuele media gebruiken we voor de indeling van culturele media in de rest van dit rapport de term ‘cultuurdragers’.

2.3 Doel van cultuureducatie: cultureel bewustzijn door reflectie op cultuur

Alle onderwijs maakt tot op zekere hoogte gebruik van één of meerdere van de bovenstaande culturele basisvaardigheden en cultuurdragers. Alle onderwijs is dus te zien als onderwijs ‘in’ cultuur. Wat volgens de theorie specifiek is aan cultuureducatie is dat het gaat om het inzetten van de basisvaardigheden en cultuurdragers om ‘over’ of ‘op’ cultuur te reflecteren. Dus niet zozeer een bepaalde manier van denken en handelen moet in cultuureducatie aan de leerlingen worden bijgebracht, maar wel het leren bewust zijn dat mensen op een bepaalde manier denken en handelen. Een andere term hiervoor is het cultureel bewustzijn: het persoonlijke en collectieve besef van de leerlingen van hun eigen cultuur en de cultuur van anderen. Het werken hieraan is belangrijk, ook voor het onderwijs, omdat een cultureel bewustzijn ook het (cultureel) gedrag gaat sturen.

Wat precies onder de termen ‘cultureel bewustzijn’ en ‘reflectie op cultuur’ moet begrepen worden, wordt verder besproken in hoofdstuk 4 van dit rapport.

2.4 Gebruik van de 'Cultuur in de Spiegel'-theorie

In deze studie gebruiken we de 'Cultuur in de Spiegel'-theorie op twee manieren. Ten eerste gaan we dieper in op een aantal aspecten van de theorie (metacognitie en cultuurreflectie) en leggen we deze aspecten naast ander onderzoek. Ten tweede - en dat is het belangrijkste onderdeel van deze studie - gebruiken we de theorie als een bril om naar de ontwikkelingsdoelen en eindtermen te kijken. De theorie wordt daarmee als een evaluatie-instrument gebruikt, meer precies om na te gaan óf de ODET'en aanzetten tot reflectie op cultuur, en zo ja, hoe ze dat doen (met welke vaardigheden en cultuurdragers).

We vermelden tot slot nog dat de CiS-theorie een vrij jonge theorie is. Ze is gestoeld op inzichten uit de (neuro)semiotiek, antropologie en cognitieve psychologie en minder op - zoals veel kunsteducatieve theorie - op kunstwetenschappelijke, pedagogische of sociologische empirie. Die bijzondere invalshoek maakt ook dat de theorie niet vrij is van discussie, zowel op het vlak van haar theoretische gronden als op het vlak van de mogelijke praktische implicaties en mogelijkheden van het gebruik van de theorie in onderwijs en cultuur. Het bestek en bedoeling van dit rapport laat niet toe aan om nieuwe argumenten aan die discussie toe te voegen. Binnen dit onderzoek gaan we enkel dieper in op de centrale begrippen van metacognitie en cultuurreflectie.

2.5 Samengevat

- De CiS-theorie is een conceptualiserende en analyserende theorie die aangeeft wat cultuur is, hoe cultuur ontstaat en werkt.
- De theorie hanteert dit cultuurbegrip ('cultuur-in-ruime-zin'): cultuur wordt gezien als de typisch menselijke manier om met de steeds veranderende werkelijkheid om te gaan. Cultuur ligt dus niet vast in cultuurobjecten, maar is een proces van cognitieve (inter)actie, een proces van vorm- en betekenisgeving.
- De CiS-theorie onderscheidt vier vaardigheden die essentieel zijn in het cultureel proces: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren.
- Veelal gaat cultuur als cognitief proces 'via' bepaalde materiële cultuurdragers: het lichaam, voorwerpen, taal, grafische tekens.
- Eigen aan cultuureducatie is dat het gaat om het inzetten van de basisvaardigheden en cultuurdragers om 'over' cultuur te reflecteren met als doel het persoonlijke en collectieve cultureel bewustzijn (van de leerlingen) te verhogen.

3 | Onderzoeksopzet

3.1 Onderzoeksvragen

De centrale onderzoeksvraag van deze studie is:

In welke mate en hoe zetten de ontwikkelingsdoelen en eindtermen (ODET'en) voor het kleuter- en leerplichtonderwijs in Vlaanderen in op de reflectie op cultuur?

De centrale onderzoeksvraag is verder op te delen in meer concrete deelvragen. We groeperen ze hier volgens vier onderzoekskwesties:

- **Onderzoekskwestie 1: culturele metacognitie/cultureel bewustzijn**
 - *Wat is culturele metacognitie/cultureel bewustzijn?*
- **Onderzoekskwestie 2: cultuurreflectie**
 - *Wat is cultuurreflectie?*
 - *Hoe verhoudt het reflecteren op cultuur zich ten opzichte van het cultureel bewustzijn?*
- **Onderzoekskwestie 3: plaats van cultuurreflectie in het curriculum**
 - *In welke vakken en leergebieden van het curriculum wordt cultuurreflectie het meest als doel gesteld?*
 - *In welke onderwijsniveaus en studierichtingen wordt cultuurreflectie het meest als doel gesteld?*
 - *Waar gebeurt dat op een expliciete manier, waar op een eerder impliciete manier?*
 - *Is er doorheen de onderwijsloopbaan in het kleuter- en leerplichtonderwijs een opbouw in de aandacht die wordt besteed aan de reflectie op cultuur?*
- **Onderzoekskwestie 4: typering van de ODET'en die aanzetten tot cultuurreflectie**
 - *Op welke elementen van cultuur wordt vooral gereflecteerd (de leerling zelf, de andere leerlingen, de cultuur van de eigen samenleving, de cultuur van andere samenlevingen)?*
 - *Welke culturele basisvaardigheden en deelvaardigheden worden via deze ODET'en aangesproken?*
 - *Welke onderwerpen, media of cultuurdragers worden via deze ODET'en aangesproken?*

3.2 De onderzoeksvragen gekaderd

In dit onderzoek houden we de huidige ontwikkelingsdoelen en eindtermen (ODET'en) tegen het licht van de CiS-theorie. Meer specifiek gaan we na op welke manier cultuur en cultuureducatie verweven zit in het kerncurriculum. Vertrekken daarbij van wat volgens de CiS-theorie de fundamentele pijlers zijn van cultuur en cultuureducatie: cultureel bewustzijn/metacognitie en de reflectie op cultuur, de vaardigheden die worden aangeleerd in functie van die reflectie, de gebruikte cultuurdragers en onderwerpen die worden ingebracht in het educatief proces.

De analyse focust op de vraag waar deze elementen vermeld staan in het curriculum, maar ook op de manier waarop ze opgenomen zijn. Het gaat dus om het aantal ODET'en maar ook om de manier waarop deze geformuleerd zijn, of ze al dan niet een continue opbouw vertonen, hoe ze samenhangen, in welke mate ze verschillen volgens onderwijsniveau, onderwijstype, enz.

We maken dus een *inhoudelijke analyse* van het curriculum zoals het vandaag bestaat. Daarbij bestuderen we enkel de curricula voor het kleuter- en leerplichtonderwijs. Curriculaire richtlijnen voor het hoger onderwijs (zoals de lerarenopleiding) en het deeltijds kunstonderwijs (DKO) laten we hier buiten beschouwing.

Waarom is de analyse van het centraal vastgelegde curriculum belangrijk? Zoals in hoofdstuk 1 werd aangehaald, wordt het onderwijs in Vlaanderen in belangrijke mate gestuurd door de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, hetzij als rechtstreekse bron voor de leerkrachten en directies, hetzij als richtlijnen waarop leerplannen, handboeken, methodeboeken, lesmaterialen, ... voortbouwen. Daarom is het belangrijk om de sterktes en zwaktes van dat curriculum te traceren, te meer onderwijsveranderingen of -vernieuwingen op het vlak van cultuureducatie ook samen zullen moeten gaan met veranderingen in dat curriculum. Met de conclusies en beleidsaanbevelingen van dit onderzoek trachten we dus mee grond te geven aan aanpassingen aan het onderwijsbeleid.

3.3 Onderzoeksmethoden

Dit onderzoek maakt gebruik van twee onderzoeksmethoden: een *literatuurstudie* en een *inhoudsanalyse*.

3.3.1 Literatuurstudie

De literatuurstudie wordt vooral gebruikt om de centrale concepten in dit onderzoek te analyseren en te operationaliseren. Het gaat om deze concepten: ontwikkelingsdoelen en eindtermen, cultureel bewustzijn/metacognitie, cultuurreflectie. Ze worden beschreven en gekaderd vanuit de oorspronkelijke teksten van de CiS-theorie alsook op basis van andere theoretische en empirische literatuur (hoofdstuk 1, 2 en 4).

3.3.2 Inhoudsanalyse

Net als een literatuurstudie is een inhoudsanalyse is een kwalitatieve onderzoeksmethode. Een inhoudsanalyse is een methode om kwalitatief materiaal, zoals teksten en documenten, systematisch te beschrijven. De bedoeling hiervan is de tendensen en regelmatigheden in de data bloot te leggen. De inhoudsanalyse die we in deze studie uitvoeren, is een kwalitatief-interpreterende tekstanalyse (hoofdstuk 5 en 6). Dit is de meest voorkomende vorm van inhoudsanalyse. Een kwalitatief-interpreterende tekstanalyse wil hier zeggen dat de letterlijke tekst van de ODET'en wordt onderworpen aan een beredeneerde lezing. Vervolgens wordt de tekst gecodeerd (d.w.z. opdelen en toewijzen aan categorieën op basis van een gedeelde betekenis) en geanalyseerd. Door op die manier de tendensen en regelmatigheden in de tekst te traceren en te beschrijven, trachten we grip te krijgen op de onderliggende betekenis van de ODET'en (afzonderlijk en als geheel).

De inhoudsanalyse gebeurt met behulp van een aantal analyserasters (ook wel: codebomen). Deze rasters bevatten de essentiële onderdelen van de onderzoeksvragen. De elementen worden - in functie van de herhaalbaarheid en dus betrouwbaarheid van de analyse - zo precies mogelijk omschreven (cf. onder) (Fraenkel & Wallen, 2003).

3.4 Analyserasters

Het eerste analyseraster heeft vooral betrekking op de derde onderzoekskwestie (plaats van het cultuurreflectie in het curriculum). Alle ODET'en voor het kleuter- en leerplichtonderwijs worden op basis van dit raster gecodeerd. Het resultaat van die analyse is opgenomen in bijlage 2 (enkel de gecodeerde ODET'en).

Tabel: analysekader metacognitie en onderwerp van de cultuurreflectie

Concept	Beschrijving concept	Gebruikte code
Expliciete metacognitie	<p>Op een ondubbelzinnige en duidelijke manier sturen de ODET'en aan op het vergroten van de metacognitie van de leerlingen. Het gaat om doelen die een 'state of mind' bij de leerlingen beogen waarbij wordt nagedacht over het menselijk denken en handelen (en dus betekenis en vorm geven aan hun wereld). Het leren memoriseren, toepassen of begrijpen van iets volstaat niet om van metacognitie te spreken. Het gaat om het (leren) reflecteren over iets, al dan niet met een kritische inslag.</p> <p>Metacognitieve activiteit is niet aan enkel af te lezen aan het werkwoord 'reflecteren'. Ook synoniemen of quasi-synoniemen kunnen wijzen op metacognitieve vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Stellen zich vragen bij/ zijn bereid zich vragen te stellen over</i> - <i>Laten uit betekenis geven aan</i> - <i>Vergelijking maken met/ vergelijken met/ relaties leggen tussen</i> - <i>Beseffen dat</i> - <i>Tonen aan dat</i> - <i>Oog hebben voor</i> - <i>Kritisch staan tegenover</i> - <i>Aandacht hebben voor/ berkennen/ aantonen van de invloed/ interferentie/ doorwerking van ...</i> - <i>Eigen standpunt innemen tegenover</i> - <i>Voor zichzelf aangeven dat ...</i> - <i>Laten nadenken over, beschouwen</i> - <i>Inzicht verwerven in</i> - ... 	Grijs gemarkeerd
Impliciete metacognitie	De ODET'en zetten niet op een rechtstreekse manier aan tot het vergroten van het zelfbewustzijn van de leerlingen. Niettemin kunnen voor het realiseren van deze ODET'en wel metacognitieve vaardigheden nodig zijn. Metacognitieve vaardigheden zitten daarmee impliciet (of verondersteld) in deze ODET'en.	Niet grijs gemarkeerd
Reflectie op het zelf	Denken over/reflecteren op wat de <u>leerling zelf</u> doet aan betekenisgeving: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hoe geef ik iets een bepaalde betekenis?</i> - <i>Waarom geef ik die betekenis?</i> - <i>Wat omvat die betekenis precies? (inhoud)</i> - <i>Waarom geef ik die betekenis op die manier uit? (medium/ vorm)</i> - <i>Waarom doe ik dat op die manier (waarom vertoon ik dat specifiek cultureel gedrag)?</i> - ... 	(zelf)
Reflectie op de ander	Denken over/reflecteren op wat <u>de andere leerling(en)</u> doet aan betekenisgeving: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hoe geeft de ander een iets een bepaalde betekenis?</i> - <i>Waarom geeft hij die specifieke betekenis?</i> - <i>Wat omvat die betekenis precies? (inhoud)</i> - <i>Waarom uit hij of zij die betekenis zo? (cultuurdrager/ vorm)</i> - <i>Waarom doet hij dat op die manier (waarom vertoont hij dat specifiek cultureel gedrag)?</i> 	(ander)
Reflectie op de eigen omgeving/cultuur	Denken over/reflecteren op wat de <u>eigen groep/ (sub)cultuur/ samenleving</u> zelf doet aan betekenisgeving. Het gaat om die groepen waartoe de leerling(en) behoort of wiens waarden en normen men deelt: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Waarom geven we iets een bepaalde betekenis?</i> - <i>Waarom geven we die betekenis?</i> - <i>Wat omvat die betekenis precies? (inhoud)</i> - <i>Waarom geven we die betekenis op die manier uit? (cultuurdrager/ vorm)</i> - <i>Waarom doen we dat op die manier (waarom vertoon ik dat specifiek cultureel gedrag)?</i> - <i>Waarom zit het verschil met andere groepen/ (sub)culturen/ samenleving?</i> - ... 	(omg.)
Reflectie op andere cultuur	Denken over/reflecteren op wat <u>andere groepen/ (sub)culturen/ samenlevingen</u> doen aan betekenisgeving: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Waarom geven anderen aan iets een bepaalde betekenis?</i> - <i>Wat omvat die betekenis precies?</i> - <i>Waarom geven ze die betekenis?</i> - <i>Waarom geven ze die betekenis op die manier uit?</i> 	

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Waarom doen we dat op die manier (waarom vertoon ik dat specifiek cultureel gedrag)?</i> - <i>Waarin zit het verschil met eigen groepen/ (sub)culturen/ samenleving?</i> - ... 	
Niet-culturele metacognitie	Denkactiviteiten waarmee studenten het verloop en het resultaat van het eigen leerproces (proberen te) sturen, verbeteren, evalueren, ... Het gaat om zelfregulerende activiteiten die niet rechtstreeks te maken hebben met het reflecteren op cultuur (het vergroten van inzicht in de eigen cultuur of die van anderen) maar enkel met de regulering van het eigen handelen.	
Vaardigheid: waarnemen	<p>Inzetten van <i>waarnemende vaardigheden</i> in functie van het reflecteren op het menselijk denken en handelen.</p> <p>Met waarnemen wordt bedoeld: alle vaardigheden die te maken hebben met het vergaren van (nieuwe) informatie. Dit zijn in de eerste plaats zintuiglijke vaardigheden zoals zien, voelen, ruiken, ... De zintuiglijke of sensorische vaardigheden zijn gericht op het leren kennen en ontdekken van de wereld. Dat ervaringsproces is steeds gebaseerd op de eigen herinneringen, dus op dat wat we al weten. Via dat leren kennen en ontdekken wordt gewerkt aan een waarnemingsgeheugen (herinneringen aan dat wat eerder waargenomen werd).</p>	W
Vaardigheid: verbeelden	<p>Duidelijk inzetten van <i>verbeeldende vaardigheden</i> in functie van het reflecteren op het menselijk denken en handelen.</p> <p>Met verbeelden wordt bedoeld: het vermogen om van bekende elementen (die eerder waargenomen werden) iets nieuws te maken. Dat kan een mentale voorstelling zijn (bv. een droombeeld, een utopie, een plan, zich inleven), een fysieke uitdrukking van een idee, een gevoel of een rol (bv. een dans, een traan, een personage) of een tastbaar materieel product (bv. schilderij, een gebouw). Creativiteit kan een gezien worden als een (uiterste) vorm van verbeelding.</p>	V
Vaardigheid: conceptualiseren	<p>Inzetten van <i>conceptualiserende vaardigheden</i> in functie van het geven van betekenis of reflecteren op het menselijk denken en handelen.</p> <p>Met conceptualiseren wordt bedoeld: het abstraheren van de concrete waarneming en verbeelding tot concepten of begrippen. Het is een vaardigheid die heel dicht bij het talige vermogen ligt, omdat het gaat om het omzetten van concrete elementen in abstracte tekens.</p>	C
Vaardigheid: analyseren	<p>Inzetten van <i>analyserende vaardigheden</i> in functie van het reflecteren op het menselijk denken en handelen.</p> <p>Met analyseren bedoelen we: dat de inbedding en context van een cultureel verschijnsel zo wordt benaderd dat de structuur of het systeem dat aan de basis ligt, wordt bloot gelegd. Het gaat om het ontdekken, vastleggen van feitelijke of noodzakelijke structuren/verbanden.</p>	A

Het tweede analyseraster (cf. onder) heeft vooral betrekking op de tweede onderzoekskwestie. Niet alle ODET'en voor het kleuter- en leerplichtonderwijs worden op basis van dit raster gecodeerd, enkel de ODET'en voor Muzische Vorming en Artistieke Opvoeding. Bij de codering wordt niet enkel aangegeven aan welke codes de specifieke ODET aantikt, maar ook waarom. Het resultaat van deze analyses is opgenomen in bijlagen 3, 4 en 5.

Tabel: analysekader culturele basis- en deelvvaardigheden, onderwerpen en media

Concept	Beschrijving concept	Gebruikte code
Onderwerp	Aspect van cultuur dat centraal staat in de ODET.	
Waarnemen: zintuiglijk waarnemen	Het verwerven van informatie via de zintuigen. Bv. zien, horen, ruiken, proeven, voelen (tastzin, thermoceptie, nociceptie).	Z
Waarnemen: ervaren/beleven	Het actief selecteren van zintuiglijke informatie en de ervaring die daardoor wordt uitgelokt (beleving). Bv. selecteren, kijken, observeren, luisteren proeven, ruiken, tasten, opmerken (smaken, geluiden, ...), vaststellen, lokaliseren, ...	EB
Waarnemen: memoriseren/herkennen	Het registreren en opbouwen van een waarnemingsgeheugen waarbij nieuwe waarnemingen worden gekoppeld aan reeds bestaande kennis, ervaringen of vaststellingen en op basis daarvan betekenis krijgen. Het gaat dus om het al dan niet kennen en al dan niet herkennen van verworven informatie. Bv. onthouden, identificeren, herkennen of herinneringen oproepen, niet-herkennen, de vergelijking van waarneming met herinnering(en), ...	MH
Verbeelden: verzinnen en verbeelden	Een mentale voorstelling of representatie maken los van (de) directe waarneming(en) in de werkelijkheid en deze voorstelling in gedachten aanpassen of bewerken (bv. door middel van fantasie). Bv. voorstellen, representeren, het transformeren, manipuleren, plannen, inschatten, voorspellen, vooruit denken, hypothesen maken, verzinnen, inleven (identificeren met de ander), fantaseren, dromen, waanvoorstellingen maken, out-of-the-box denken, dimensioneel denken, verbinden, associaties maken, modelleren en herschalen (bv. van verbaal naar materieel, van mathematisch naar artistiek, ...), samenbrengen, ontwerpen, ...	VV
Verbeelden: lichamelijk uitdrukken	Het met het lichaam creëren of uitdrukken van een gevoel, een idee of een rol. Bv. expressief uitdrukken, emoties tonen (bv. genot of afkeur), gedachten presenteren, een rol spelen, doen alsof, bewegingen maken, ...	LU
Verbeelden: creëren met materie en techniek	Het maken van een materieel product aangestuurd door een eigen mentale representatie en het eigen beeldend vermogen. Het gebruik van materialen en technieken zijn daarvoor essentieel. Bv. het gebruiken van materiaal, toepassen van techniek, ontwikkelen, maken, construeren, ...	MT
Conceptualiseren: begripsmatig benoemen	Het geven van een abstracte noemer of een abstract label (bv. een talig begrip of beeldende teken zoals woorden, klanken, muzieknoten, iconen, ...) aan verworven zintuiglijke informatie en ervaring, creatie, enz. Bv. omschrijven, beschrijven formuleren, vertellen, praten over, (bloggen, twitteren, ...), ...	BB
Conceptualiseren: duiden en waarderen	Het gebruik maken van abstracte noemers en labels als een referentiekader om een waardering of mening duidelijk te maken. Bv. interpreteren, becommentariëren, rechtvaardigen, debatteren, ...	DW
Analyseren: ontleden en onderzoeken	Het zoeken en identificeren van structuren en patronen en het leggen van verbanden en relaties tussen verschillende types van informatie (gebaseerd op waarneming, verbeelding, abstracte concepten). Bv. inzichtelijk maken, uitleggen, verklaren, noodzakelijke/feitelijke verbanden leggen, redeneren, modellen zoeken (analogieën en metaforen), testen, ontleden, hypothesen opstellen, ...	OO
Analyseren: aftoetsen en verklaren	Het op basis van begrip en inzicht checken en uitleggen van de structuren, patronen en verbanden die werden gemaakt. Bv. checken, concluderen, empirisch onderzoeken, (d.m.v. meting en experiment), ...	AV
Media/cultuurdragers	De zichtbare materiële basis van cultuur zoals vermeld in de ODET.	

3.5 Codering

Bij het coderen werd vooral voortgegaan op de manifeste inhoud van de tekst van de ODET'en. Het ging dus om een codering van de tekst zoals die direct leesbaar is in de ODET'en. Het toewijzen zelf vergde vanzelfsprekend interpretatie, wat betekent dat soms ook voortgegaan werd op de latente of impliciete inhoud van de tekst. Hoewel de analyserasters als richtlijn en houvast dienden, moeten we er toch van uitgaan dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid - de mate waarin twee of meerdere onderzoekers dezelfde codes zouden toekennen aan de ODET'en - voor die latente inhoud niet perfect al zijn. Dit heeft te maken met het relatief hoge niveau van abstractie van codes zoals 'metacognitie' en 'reflectie' en bovendien is, zoals ook elders al gesteld (Vandenbroucke & Vermeersch, 2013), de betekenis van de ODET-teksten niet altijd even helder en duidelijk.

De codering van de ODET'en gebeurde door één onderzoeker, met behulp van het softwareprogramma Nvivo 10. Er vond in het kader van deze studie geen meting plaats van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

3.6 Context van de studie

Dit onderzoek toont een gelijkaardig doel en methode als dit onderzoek, waarin de ontwikkelingsdoelen en eindtermen aangaande beeldgeletterdheid werden geanalyseerd:

Vandenbroucke, A., Vermeersch, L. (2013). *Het beeld in beeld. De plaats van beeldgeletterdheid in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs*. Leuven: HIVA-KU Leuven.

Het lijkt daarom aangewezen het rapport over beeldgeletterdheid en dit rapport samen te lezen. Beide studies vormen ook onderdeel van het bredere onderzoeksproject 'Cultuur in de Spiegel – Vlaanderen' (2012-2016).

4 | Een sterker cultureel bewustzijn door cultuurreflectie

In het tweede hoofdstuk beschreven we kort de CiS-theorie. In dit hoofdstuk gaan we dieper in op enkele elementen van de theorie, met name het stimuleren van cultureel bewustzijn of culturele metacognitie en de reflectie op cultuur. Deze aspecten zijn immers belangrijk om de onderzoeksvraag van deze studie verder te onderbouwen: waarom en hoe cultuurreflectie deel is of zou moeten zijn van het kerncurriculum voor het kleuter- en leerplichtonderwijs.

We bouwen dit hoofdstuk op in twee stappen: eerst gaan we in op de betekenis van cultureel bewustzijn en daarna op de reflectie op cultuur die dat cultureel bewustzijn kan versterken. We bekijken telkens eerst hoe de CIS-theorie (van Heusden, 2010; 2011; SLO, 2014) de termen kadert en bespreken dit kritisch om daarna - voor een verdere operationalisering van de termen - ook andere onderzoeksliteratuur erbij te betrekken.

4.1 Het culturele bewustzijn

4.1.1 Het culturele bewustzijn volgens de 'Cultuur in de Spiegel'-theorie

Zoals gesteld, ziet de CiS-theorie het stimuleren van een cultureel bewustzijn of metacognitie als hét doel voor cultuureducatie. De route naar deze 'state of mind' van cultureel bewustzijn, zo wordt gesteld, is het reflecteren op cultuur³. Het reflecteren is met andere woorden de basis voor het cultureel bewustzijn.

De CiS-theorie omschrijft het cultureel bewustzijn als een specifieke vorm van cultuur, vandaar dat het 'cultuur-in-beperkte-zin' wordt gelabeld. Hiermee wordt bedoeld dat het cultureel bewustzijn onderdeel is van het bredere, zogenaamde antropologische cultuurbegrip ('cultuur-in-ruime-zin'): datgene wat mensen denken, doen en maken. Dat denken en handelen steunt op cognitieve vaardigheden of informatieverwerkingsprocessen en ook de opbouw van een cultureel bewustzijn als facet daarvan veronderstelt een typisch menselijk cognitief of informatieverwerkingsproces, namelijk het proces waarbij mensen afstand nemen van hun dagelijks bestaan en proberen dat bestaan vorm en betekenis te geven (van Heusden, 2010).

Het cultureel bewustzijn beroept zich daarmee - zoals alle 'cultuur-in-ruime-zin' - op de vier cognitieve skills: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Zoals al aangehaald, worden deze in de theorie ook de 'culturele basisvaardigheden' (van Heusden, 2010: 13) of 'vormen van cultuur' (van Heusden, 2010: 14) genoemd. Net omdat ze de basis vormen van het menselijke denken worden ze als *basisvaardigheden* of *basic skills* gezien. Het cultureel bewustzijn wordt, net als deze culturele basisvaardigheden, gestuurd door het voortdurend en typisch menselijke verbinden van het geheugen aan de steeds veranderende werkelijkheid. Het cultureel bewustzijn is met andere woorden een type van cognitie, maar wel een specifiek type: het is namelijk die cognitie die over de cognitie zelf gaat. Vandaar dat het cultureel bewustzijn in de theorie als synoniem wordt gebruikt voor meta-

³ Dit omschrijven we hier als (kortweg) 'cultuurreflectie' ook al gebruikt van Heusden die term niet.

cognitie (van Heusden, 2010: 17). Anders gesteld: het cultureel bewustzijn is dat deel van het menselijke denken en handelen dat precies over het menselijke denken en handelen zelf gaat. Voortgaand op de directe link die de theorie maakt tussen cognitie en cultuur zou dat ook zo kunnen klinken: het is dat deel van onze cultuur dat over cultuur zelf handelt. Het is de ‘cultuur-over-cultuur’ (van Heusden, 2010: 32).

Zo een zelfverwijzend cultuurbegrip (‘cultuur-in-beperkte-zin’ of ‘cultuur-over-cultuur’) lijkt op het eerste zicht een hele sterke reductie van het brede cultuurbegrip (‘cultuur-in-ruime-zin’ of ‘cultuur als het menselijk denken en handelen’) maar van Heusden illustreert dat eigenlijk vrij veel cultuur over het menselijke denken en handelen zelf gaat. Er is in veel levens- en leerdomeinen beschouwing op het menselijke denken en handelen aanwezig. Veel domeinen zijn dus quasi inherent al een reflectie op onze menselijke cultuur, ze zijn een vorm of uiting van metacognitie. Van Heusden schrijft: “*Het culturele zelfbewustzijn omvat alle vormen van reflectie op cultuur: van zelfwaarneming, via de verbeelding, ritueel, mythe, religie en ideologie tot filosofie en cultuurwetenschap*” (van Heusden, 2010: 17, cursivering in het origineel⁴). Verder in dezelfde tekst wordt daar ook kunst, geschiedschrijving, literatuur en politiek aan toegevoegd. Al deze domeinen zijn te interpreteren als uitingen of vormen van het reflecteren op of van het beschouwen van het menselijke denken en handelen. En dat de bovenstaande opsomming eigenlijk niet exhaustief is, wordt ook duidelijk uit het volgende citaat: “Cultureel zelfbewustzijn gaat over het leven, in al zijn vormen, en maakt daarbij gebruik van alle beschikbare middelen” (van Heusden, 2010: 18). In het leven zijn er immers talloos veel ingangen en mogelijkheden om over dat leven zelf te denken en er op een bepaalde manier betekenis en vorm aan te geven.

Van Heusden deelt al deze ingangen en mogelijkheden tot metacognitie in volgens de vier culturele basisvaardigheden zoals die ook in het brede cultuurbegrip traceerbaar zijn. Grafisch kunnen we dit als volgt weergeven:

Waarnemen	Verbeelden	Waarnemen van cultuur	Verbeelden van cultuur
Analyseren	Conceptualiseren	Analyseren van cultuur	Conceptualiseren van cultuur
<i>Cultuur</i> <i>(Cultuur als menselijk denken en handelen)</i>		<i>Cultureel bewustzijn/metacognitie</i> <i>(Cultuur over cultuur)</i>	

Telkens gaat het om de inzet van een culturele basisvaardigheid (d.i. een specifieke vorm van informatieverwerking of cognitieve vaardigheid) met een focus op de cultuur zelf. De concretisering van het culturele bewustzijn kunnen zeer uiteenlopend zijn. We geven enkele voorbeelden (parafraseringen van voorbeelden die ook voorkomen in: van Heusden 2009; 2010; SLO, 2014).

⁴ Strikt gezien is het prefix ‘zelf-’ bij de notie ‘cultureel zelfbewustzijn’ niet nodig. Het bewustzijn van cultuur is op zich reeds een reflectieve cognitieve activiteit, want wanneer een persoon zich bewust is van een culturele uiting dan richt hij zijn denken op (een uitdrukking van) het menselijke denken en handelen, op die manier krijgt dat denken automatisch een meta-aspect mee. Het leerplankader voor cultuuronderwijs dat de Nederlandse Stichting Leerplanontwikkeling (SLO, 2014) ontwierp op basis van de CIS-theorie gebruikt ook term ‘cultureel bewustzijn’ en niet ‘cultureel zelfbewustzijn’ (zoals in: van Heusden, 2010). Verder in dat rapport spreken we ook over cultureel bewustzijn in plaats van cultureel zelfbewustzijn.

Het **waarnemen van cultuur** is bijvoorbeeld sterk aan de orde in de media. Kranten (en vooral de bijlagen van kranten), cultuurprogramma's op televisie, Tv-journaals, ... rapporteren voortdurend over het menselijke denken en handelen en ze zijn daarmee een tool om die menselijke cultuur waar te nemen. Ze zijn ook vaak zelf een vorm of uitdrukking van reflectie op die cultuur, bijvoorbeeld via de duiding die wordt gegeven.

Het **verbeelden van cultuur** gebeurt onder andere in de kunsten. Met de kunsten reflecteren kunstenaars op het menselijke denken en handelen, en dat met heel specifieke handelingen en dragers (geluid, beelden, verhalen, ...). We kunnen dus stellen dat bijvoorbeeld muziek een uiting van cultureel bewustzijn is.

Het **conceptualiseren van cultuur** gebeurt onder meer bij het formuleren van een ideologie. Een ideologie brengt de wereld onder woorden en deelt deze in in categorieën (met bijhorende concepten). Een ideologie is een specifieke (en dus ook een selectieve of gekleurde) manier om de wereld te begrijpen en te waarderen – of net af te keuren. Het is een manier om, met gebruik van concepten, te reflecteren op het menselijke denken en handelen.

Het **analyseren van cultuur** vergt net als het conceptualiseren van cultuur meer abstraherende of theoretiserende cognitieve vaardigheden. Bijvoorbeeld filosofie kan gezien worden als een analyse van de menselijke cultuur, het menselijke denken en handelen en daardoor is ook filosofie een vorm van cultureel bewustzijn.

Voortbouwend op de analyse van de CiS-theorie maken de bovenstaande voorbeelden al duidelijk dat cultuureducatie zich niet beperkt tot één of een paar vakken in het formeel onderwijs en ook niet noodzakelijk beperkt blijft tot wat klassiek als de 'cultuurvakken' worden gezien:

“Cultuuronderwijs is onderwijs in zelfwaarneming, zelfverbeelding, zelfbegrip en zelfanalyse – en we vinden het in nagenoeg alle schoolvakken terug. Het sterkst in de vakken die expliciet de cultuur als onderwerp hebben: de talen (meestal literatuur en cultuur), oriëntatie op de wereld en op jezelf in het primair onderwijs, geschiedenis, maatschappijleer, de kunstvakken, psychologie. Maar het zit ook in alle andere schoolvakken, voor zover daar gereflecteerd wordt op de invloed die kennis en inzichten, ontdekkingen en technieken hebben (gehad) op het menselijke leven.”
(van Heusden, 2010: 20)

Deze laatste zin lijkt ons een eerder beperkte invulling van hoe cultureel bewustzijn kan ingebracht worden in wat we gemakshalve als niet-cultuurvakken zouden kunnen zien (bv. biologie of chemie). Cultuureducatie in die vakken zal wellicht vaak gaan over 'de invloed van' de natuur op het menselijke denken en handelen, maar ook omgekeerd over de invloed van het menselijke denken en handelen op de natuur. En niet enkel over *invloed* kan nagedacht worden, maar ook over de uitdrukking, de ervaring, het discours, en zo meer. Zo kan in een wiskundeles nagedacht worden over waarom in verschillende culturen en op verschillende momenten in de geschiedenis andere manieren van rekenen worden gehanteerd. Dit kan dan gebeuren op basis van historische en culturele argumenten. Of waarom we voor een getal (3,14) ook een Grieks woord gebruiken ('pi'). Of in een les Fysica (of het leergebied Wereldoriëntatie) kan nagedacht worden hoe de ervaring van tijd vandaag anders is dan vroeger.

Hoewel dat al blijkt uit de bovenstaande voorbeelden, merken we toch nog expliciet op dat het cultureel bewustzijn geen bewustzijn is dat louter slaat op het zelf als individu. Het is geen strikt solitaire aangelegenheid. Het vertrekt niet uitsluitend vanuit het individu dat op cultuur reflecteert. Het kent ook een collectieve kant. De *manier waarop* een individu betekenis geeft, is vaak rechtstreeks of onrechtstreeks gestuurd of bepaald door anderen: door de ouders via opvoeding, door *peers*, door de media, door het collectieve geheugen van beelden en teksten, ... Dit neemt echter niet weg dat een besef of bewustzijn van iets altijd een 'first-person point of view' zal zijn, en wel omdat het individu zelf de enige is die dat besef of bewustzijn kan ervaren, herkennen en onder woorden brengen (Lo Dico, 2012). Ook een collectief bewustzijn gaat dus gepaard met een individueel bewustzijn.

Cultuur als onderwerp waaraan betekenis wordt gegeven, beperkt zich bij metacognitie ook niet tot het individu zelf (de persoon zijn eigen individuele denken en handelen) maar omvat ook zijn omgeving, de samenleving en andere samenlevingen. De mens deelt immers veel kennis en ervaringen met andere mensen (SLO, 2014).

4.1.2 Kenmerken van het culturele bewustzijn

Laat ons nu even inzoomen op andere bronnen die ingaan op cultureel bewustzijn en metacognitie. Metacognitie wordt algemeen gezien als het ‘denken over denken’ (Flavell, 1979; Lai, 2011). Cornoldi (1998) omschrijft metacognitieve reflectie als de opvattingen en interpretaties van mensen over hun eigen cognitieve activiteit. Meestal wordt bij metacognitie een onderscheid gemaakt tussen metacognitieve regulering en metacognitieve kennis (Lai, 2011). Metacognitieve regulering betekent het monitoren van de eigen cognitieve activiteit. Simpele voorbeelden hiervan zijn het plannen van activiteiten, het begrijpen van bepaalde taken, monitoren en evalueren of men een bepaalde strategie of een bepaald proces efficiënt uitvoert (bv. het oordeel maken ‘Ik begrijp dit niet.’). Dit zijn stuk voor stuk processen die centraal staan in leeractiviteiten. Metacognitieve kennis daarentegen bestaat uit de kennis die we hebben over ons eigen denken (‘Ken ik dit?’, ‘Dat komt me vertrouwd voor’). Ook die kennis kan onze cognitieve activiteit en dus ook ons gedrag uiteraard beïnvloeden. Metacognitieve kennis is evenzeer belangrijk in leerprocessen. Vandaar dat de onderzoeksliteratuur over metacognitie vooral leerpsychologisch van aard is. Algemeen wordt ook aangenomen dat metacognitie kan aangeleerd worden en dat de juiste instructie of begeleiding het metacognitief vermogen versterkt, wat op zich weer het leervermogen en de leervaardigheid doet toenemen. Van alle mogelijke facetten die leeruitkomsten kunnen beïnvloeden, worden metacognitieve vaardigheden zelfs erg hoog ingeschat (Hattie, 2009).

De bovenstaande tweedeling die vaak wordt gemaakt, neemt niet weg dat metacognitie een complex construct is dat vaak als een multidimensionele set van vaardigheden wordt gezien. Omdat het een vorm van denken of cognitie is, is metacognitie bovendien niet direct waarneembaar. Dit is een hindernis voor empirisch onderzoek. Toch wordt algemeen aangenomen dat metacognitie zijn beslag kan vinden in een bepaald gedrag of in een bepaald product. Er wordt in dat verband ook gesproken van ‘metacognitive artifacts’ of ‘artifacts of thought’ (Hearn, 2005) of ‘external symbolic storage’ (Donald, 1991) of ‘metacognitive systems’ (Donald, 2006). We kunnen dergelijke uitingen zelfs beschouwen als een noodzakelijk iets om te communiceren, net omdat we geen gedachten kunnen lezen en dus enkel via die *uitingen* van metacognitie kunnen reflecteren op ons eigen denken en handelen (Eisner, 2002; Donald, 2006).

De onderzoeksliteratuur die de link maakt tussen metacognitie enerzijds en kunst en cultuur anderzijds is niet erg uitgebreid (Goldberg, 2005). De onderzoeken die op deze link ingaan, focussen vooral op kunst- en cultuurkritiek, maar gaan bijna niet in op de rol van metacognitie bij productieve cultuureducatie (uitzonderingen zijn: Smalser, 1991; Goldberg, 2005). Larkin (2009) geeft ook aan dat de link tussen metacognitie en bijvoorbeeld creativiteit alles behalve ondubbelzinnig of dwingend is. Men kan immers metacognitief denken zonder creatief te zijn, of creatief zijn zonder metacognitief te denken. Metacognitie kan zelfs creativiteit verhinderen, zeker in het stadium van het genereren van ideeën (Larkin, 2009), het al te bewust zijn van onszelf kan namelijk de spontaniteit en vrijheid die we onszelf geven beknotten (Perry, 2014). En hoewel we bepaalde uitingen, zoals een Tv-journaal of een kunstwerk, kunnen labelen als een metacognitief artefact, is het niet steeds zeker of de maker (journalist of kunstenaar in dat geval) wel erg cultuurbewust handelde. Ook al volgen we de redenering van bijvoorbeeld Eisner (2002) dat het maken van kunst steeds bepaalde denkprocessen veronderstelt, toch zou een (geslaagd) kunstwerk in bepaalde gevallen ook net de uiting kunnen zijn van een bepaalde intuïtie of emotie zonder grondig denkwerk. We komen hier verder op terug.

Onderzoek dat de link maakt tussen metacognitie of cultureel bewustzijn enerzijds en kunst of cultuur anderzijds vertrekt doorgaans van een nauwere interpretatie van metacognitie dan die die van Heusden eraan geeft. Meestal gaat het om een meer individuele invulling: het denken van een individu

over het denken van dat individu zelf. Zoals al aangehaald ziet de CiS-theorie dat breder. Van Heusdens begrip van het metacognitie is namelijk niet enkel persoonlijk maar vooral cultureel ingevuld: het gaat verder dan het denken van het individu zelf, maar heeft betrekking op al het denken van mensen (ook groepen waartoe men niet zelf behoort) én op alle handelen dat op dat denken gebaseerd is of er uitdrukking aan geeft. Zijn gebruik van metacognitie ligt daardoor in het verlengde van dat van Merlin Donald die stelt: “Though the term *metacognition* customarily refers to individual self-reflection, I use it especially to denote art’s crucial role as a collective vehicle for self-reflection and as a shared source of cultural identity.” (Donald, 2006: 5, cursivering in origineel). Ook andere auteurs houden zich aan die visie op metacognitie (zoals Hoffmann Davis, 2000).

Onderzoeksliteratuur benadrukt dat het op verschillende manieren bekijken en creëren van cultuuruitingen de metacognitie of het denken over cultuur kan versterken en verdiepen (O.a. Bresler, 1994; Hoffmann Davis, 2000; Johnson, 2002; Hallam, 2001; Moffett, 2012; Miksza; Sööt & Leijen, 2012). Zo toonde Hallam (2001) specifiek voor muziekeducatie aan dat de toename van metacognitieve vaardigheden en vaktechnische vaardigheden vaak gelijke tred houden. Professionele muzikanten scoren op beide vlakken immers hoger dan beginnende muzikanten. De samenhang tussen beide suggereert dat het belangrijk is in een muziekopleiding naast vaktechnische vaardigheden ook aan metacognitieve skills te werken. Hiertoe rekent Hallam vooral: reflecteren op de eigen sterktes en zwaktes, het werkgeheugen en de concentratie verbeteren, het besef van de eigen motivatie op peil houden. Miksza (2013) bevestigt dat en toont door middel van experimenteel onderzoek aan dat het werken aan zelfregulerende principes (zoals concentratie, doel-selectie, planning, zelfevaluatie, reflectieve activiteit) resulteert in een sterkere presentatie van muziek en een duidelijker naar voor schuiven van doelen inzake interpretatie en articulatie door de lerende.

Ook Bresler (1994) benadrukt het belang van een duidelijk cognitieve benadering in kunsteducatie. Haar onderzoek in de beeldende kunsteducatie toont aan dat een (meta)cognitieve benadering garandeert dat aan een esthetische ervaring de bredere culturele context wordt toegevoegd. Dat is een belangrijke aanvulling op vele kunsteducatieve benaderingen die ofwel eenzijdig de nadruk leggen op imitatie, het volgen van regels en het zoeken naar juiste antwoorden, ofwel de totale vrijheid geven aan de lerende met enkel met het oog op creativiteit, zelfontdekking en zelfexpressie. Bentley (2011) bevestigt dit met haar onderzoek bij peuters en kleuters. Daarbij toont ze niet enkel aan hoe artistieke praktijken voor kinderen een vanzelfsprekendheid zijn in alle aspecten van hun leven, maar ook dat actief nadenken over die artistieke activiteiten - culturele metacognitie dus - iets is dat al op zeer jonge leeftijd kan en een belangrijke uitdaging is voor de kunstpedagogie van de leerkracht. De conclusies van Hoffmann Davis (2000) liggen in dezelfde lijn. Op basis van het werken met metacognitieve vragen in eveneens de beeldende kunsteducatie (gebaseerd op de *Entry Point* theorie van Howard Gardner) komt zij tot de vaststelling dat het versterken van het metacognitieve denken bij jongeren hun leren verbreedt en hun zelfbeeld (als lerende) versterkt. Niet alleen in muziek en beeldende kunsten is dat mogelijk, ook in andere vakken kan dit. Johnson (2002) toont hoe het (meta)cognitieve denken van leerlingen kan versterkt worden middels theatereducatie, en Moffett (2012) en Sööt & Leijen (2012) illustreren dit voor danseducatie.

4.1.3 **Samengevat**

In het onderstaande kader vatten we de essentiële kenmerken van metacognitie/cultureel bewustzijn samen. We bouwen in het empirische deel van deze studie verder op die kenmerken.

Culturele metacognitie/cultureel bewustzijn

- **Wat:** Cultuur-over-cultuur: een 'state of mind' waarbij wordt nagedacht over het menselijk denken en handelen.
- **Hoe:** Dat nadenken gebeurt via culturele basisvaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren van cultuur. Hoewel het bewustzijn een denkproces is, kan het uitgedrukt worden in een gedrag of een product.
- **Kenmerkend:**
 - Cultureel bewustzijn is een individuele 'state of mind' die het gevolg kan zijn van collectieve betekenisgeving of die collectieve betekenisgeving als onderwerp kan hebben.
 - Het nadenken over de cultuur (het denken en handelen van de mens) gebeurt het meest vanzelfsprekend via bepaalde schoolvakken en thema's (ritueel, mythe, religie, ideologie, filosofie, cultuurwetenschap, kunst, geschiedenis, erfgoed, literatuur, politiek, media, maatschappijleer) maar kan in principe betrekking hebben op alle schoolvakken en leergebieden.
- **Doel:** Een toegenomen cultureel bewustzijn verbreedt het leren en verbreedt de blik op het menselijke denken en handelen en gaat daardoor bijdragen aan de culturele identiteit van de lerende.

4.2 Cultuurreflectie

4.2.1 Cultuurreflectie volgens de 'Cultuur in de Spiegel'-theorie

Kijken we nu even verder naar de reflectie op cultuur of cultuurreflectie. Reflecteren is - in tegenstelling tot de notie 'bewustzijn' - een werkwoord en vergt dus een specifieke handeling. Kushner stelt: "(...) reflection emerges as a form of action, and embraces contexts, purposes and alternative realities." (Kushner, 2006: 20)

Van Heusden omschrijft het reflecteren op cultuur als het proces om: "het inzicht in de eigen cultuur en die van anderen, en in cultuur in het algemeen, te vergroten en in verschillende media te leren uitdrukken" (van Heusden, 2010: 17). Het gaat dus bij cultuurreflectie om een proces van inzicht vergroten en dat inzicht uitdrukken. Dat inzicht heeft betrekking op de cultuur, wat in de theorie gevat wordt door het prefix 'zelf-'. Vandaar dat in de publicatie 'Cultuur in de Spiegel' nu eens wordt gesproken van 'culturele zelfreflectie' (van Heusden, 2010: 12), dan van '(culturele) zelfreflectie' (van Heusden, 2010: 17) of gewoon 'zelfreflectie' (van Heusden: 17).

Van Heusden maakt duidelijk dat reflectie als het proces van het vergroten en uitdrukken van inzicht in cultuur zowel op een receptieve als op een productieve manier kan gebeuren. Het waarnemen en analyseren van cultuur kan geassocieerd worden met receptieve cultuureducatie omdat het eerder sensorische vaardigheden zijn en dus gericht op het *kennen* van cultuur. Het verbeelden en conceptualiseren van cultuur kan eerder geassocieerd worden met productieve cultuureducatie omdat het om eerder motorische vaardigheden gaat, gericht dus op het *maken* van cultuur. Deze opdeling betekent uiteraard niet dat receptieve cultuureducatie eerder passief zou zijn, want ook bij waarneming en analyse zijn tal van informatieverwerkingsprocessen aan de gang en is de lerende dus erg actief. De opdeling tussen receptief en productief betekent evenmin dat een cultuureducatieve activiteit, les of project altijd ofwel receptief ofwel productief zal zijn. Vaak zal een educatieve activiteit verschillende culturele basisvaardigheden, zowel de sensorische als de motorische, combineren.

In de CiS-theorie (van Heusden, 2010) wordt ook aandacht besteed aan de rol die gevoelens spelen bij de reflectie op cultuur. Kort gezegd komt die paragraaf erop neer dat emoties onlosmakelijk verbonden zijn aan al het menselijke denken en handelen. Dus ook het reflecteren op cultuur gebeurt op basis van emoties. "Wie reflecteert op het leven in al zijn aspecten, op de manier waarop wij het

leven vorm geven, kan niet om de rol heen die emoties en gevoelens spelen”, zo wordt gesteld (van Heusden, 2010: 24). Emoties drijven en beïnvloeden ons denken en dus ook ons reflectief denken. Broudy spreekt in dat verband van ‘feelingful cognition’ (1987:11). Tegelijk kunnen emoties ook het onderwerp van die reflectie zijn: “Cultureel zelfbewustzijn is dus altijd ook reflectie op emoties en de rol die ze in ons leven spelen.” (van Heusden, 2010: 24). We moeten hierbij aanvullen dat emoties natuurlijk niet typisch menselijk zijn, en daarmee ook niet perfect passen in of eigen zijn aan het antropologische cultuurbegrip (‘cultuur-in-ruime-zin’) dat het uitgangspunt vormt voor de CiS-theorie. Strikt gezien zijn emoties zelfs niet te beschouwen als een cultuuruiting, ook niet wanneer men een nauwer cultuurbegrip aanhoudt (‘cultuur-in-beperkte-zin’). Het louter reflecteren op emoties (bv. het beantwoorden van vragen als: ‘Waarom hebben mensen verdriet?’, ‘Waarom komen er tranen bij de emotie van verdriet?’, ‘Wat is een emotie?’) zijn daarmee geen cultuureducatieve vragen. De kwestie hoe mensen een emotie betekenis of vorm geven (bv. ‘Waarom dragen mensen zwarte kleren als ze in de rouw zijn?’, ‘Is dat in alle culturen zo?’) zijn dan wel weer een aanleiding voor cultuureducatie.

Het vergroten van het inzicht in cultuur via reflectie is een oneindig proces en kan dus nooit ‘volledig’ of ‘af’ zijn. Daarvoor is de manier waarop mensen mentaal betekenis geven en daarnaar handelen te veelzijdig en te veranderlijk. Bijgevolg kan niemand dus ooit helemaal cultureel bewust zijn. Er is vanuit dat perspectief dan ook weinig argumentatie om het reflecteren op cultuur en het cultureel bewustzijn niet als synoniemen te beschouwen in plaats van de eerste als een voorwaarde voor of een opstap naar het tweede. Beide zijn eerder een proces dan een toestand. In CiS-theorie worden de twee ook vaak als synoniemen gehanteerd (zoals ook bij Donald, 2006).

Van uitingen van cultureel bewustzijn tot het ontwikkelen van een vermogen tot cultureel bewustzijn

Het lijkt ons belangrijk even stil te staan bij het verschil tussen uitingen van cultureel bewustzijn (zoals bv. muziek een uiting is van verbeelding van cultuur en een filosofie een uiting van analyse van cultuur, beide zijn daarmee uitdrukkingen van cultureel bewustzijn) enerzijds en het ontwikkelen van het vermogen tot cultureel bewustzijn bij een individu (bv. bij leerlingen) door cultuurreflectie anderzijds. Van Heusden (2009; 2010) staat niet uitgebreid stil bij dat verschil, maar het lijkt ons hier wel wezenlijk dat even onder de loep te nemen, net omdat we in het empirische deel (hoofdstuk 5 en 6) van deze studie niet zozeer willen traceren waar uitingen van cultureel bewustzijn zoal in het onderwijs aan bod komen maar wel waar en wanneer het curriculum de leerling aanzet tot cultuurreflectie.

Dat het verschil tussen die twee subtiel maar niet onbelangrijk is, illustreren we eerst met het eerder aangehaald voorbeeld van een Tv-journaal. Een Tv-journaal kan gezien worden als een (weliswaar specifieke en selectieve) blik op de menselijke cultuur en dus een vorm van ‘waarneming van cultuur’. Het leerplankader gebaseerd op CiS-theorie haalt om die reden het bekijken van en luisteren naar een nieuwsbericht over een oorlog in het Midden-Oosten aan als een voorbeeld van het waarnemen van cultuur en dus een mogelijke ingang voor cultuuronderwijs (SLO, 2014). Met het bekijken van een Tv-journaal is echter nog niet gegarandeerd dat de persoon die naar dat journaal kijkt ook automatisch over de getoonde cultuur reflecteert. Meer dan het louter waarnemen van cultuur vraagt cultuurreflectie immers een bepaalde cognitieve activiteit, een proces van het vergroten van inzicht. Ook al kunnen we het waarnemen zelf al als een cognitieve activiteit of cognitieve vaardigheid beschouwen (zoals ook o.a. Arnheim, 1954; Perkins, 1994), toch is het zo dat - vanuit een educatief perspectief bekeken - het kijken naar een uiting van cultuurreflectie of cultureel bewustzijn (zoals een Tv-journaal) niet noodzakelijk leidt tot een echt actieve reflectie bij de kijker. Het inzicht van de kijker in de getoonde cultuur neemt immers niet vanzelf toe. Het lijkt ons zelfs

mogelijk ook op een niet-reflectieve manier naar een Tv-journaal te kijken, door bijvoorbeeld gewoon de simpele feiten te registreren en te memoriseren en niet meer dan dat (of zelfs niet eens dat). In dat geval zal de blik van de kijker op een intuïtief niveau blijven hangen en zal er geen bewustzijn van de getoonde cultuur ontstaan – noch van de eigen cultuur, noch van andere culturen, afhankelijk van wat het Tv-journaal precies toont.

Hetzelfde geldt voor andere uitingen van cultureel bewustzijn die te categoriseren zijn binnen de andere culturele basisvaardigheden. Kunst bijvoorbeeld kan gezien worden als een vorm van verbeelding van het menselijke denken en handelen en dus ook een uiting van cultureel bewustzijn (Donald, 2006; van Heusden, 2009). Via het maken van kunst geven we ‘beeldend vorm aan ons bewustzijn’ (van Heusden, 2010: 25). “Daarbij kan de nadruk zowel op het persoonlijke bewustzijn liggen - op onze ervaringen en gevoelens, als ook - en dat is veel vaker het geval – op een gemeenschappelijk gedeeld bewustzijn. Kunst is *zelfbewustzijn door verbeelding*” (van Heusden, 2010: 25, cursivering in origineel). Daardoor verschaft kunst ons “een rijk arsenaal aan mogelijkheden” over “hoe we onszelf zien, graag zouden willen zien – over wat we als mogelijkheden zien en waar we ons aan spiegelen.” (van Heusden, 2010: 19) Volgend voorbeeld wordt daarbij aangehaald: “Als je een roman leest of naar de film gaat herken je de manieren waarop andere mensen de wereld zouden kunnen waarnemen, verbeelden, betekenis geven, analyseren?” (van Heusden, 2010: 17). Kunst is zelf dus een reflectie op het menselijke denken en doen als geheel of op een specifiek facet daarvan. Zo kan kunst, zo geeft van Heusden terecht aan, ook een reflectie zijn op kunst zelf. We kunnen dan spreken van metakunst.

Het is echter niet omdat kunst aan bod komt in een educatief proces dat die mogelijkheden worden benut en dat in dat educatief proces kunst - door leerkracht of leerling - gebruikt wordt als een tool om op het menselijke denken en handelen te reflecteren (‘met’ het schilderij reflecteren) of dat op kunst zelf wordt gereflecteerd (‘over’ het schilderij reflecteren). Dat laatste zou overigens betekenen dat wordt gereflecteerd op een vorm van cultuurreflectie. “Wie in de spiegel kijkt herkent zichzelf”, schrijft van Heusden (2010: 17) over het proces van reflectie op cultuur, maar soms is in dat herkenningsproces een helpende hand nodig. Wanneer kunst enkel ter sprake komt om leerlingen te overladen met feitelijke of historische gegevens of de leerlingen enkel worden uitgedaagd een bestaand kunstwerk te imiteren, zal van reflectie of herkenning aan de kant van de leerling geen sprake zijn. Op de website www.cultuurindespiegel.nl staat een voorbeeld dat dit illustreert. Het gaat om een activiteit waarbij leerlingen een tekening van hun huisdier maken met pen en inkt. Daarbij wordt op de website opgemerkt dat het maken van zo een tekening op zich niet meer is dan betekenis geven aan je omgeving, en dus geen proces van cultuurreflectie impliceert.

“Zodra je echter betekenis gaat geven aan het culturele aspect van huisdieren (bijvoorbeeld waarom we huisdieren hebben of hoe we met huisdieren omgaan), is het wel 2e orde en dus cultuuronderwijs. Hetgene waar we betekenis aan geven (het object) bepaalt dus niet of het 1e of 2e orde is, maar wel op welke manier we dat doen.”
(http://www.cultuurindespiegel.nl/3boek/voorbeelden/voorbeeld_21)

Net zoals iemand op een niet-reflectieve manier naar het Tv-journaal kan kijken, kan een leerling dus ook op een niet-reflectieve manier met kunst omgaan of op een niet-reflectieve manier kunstonderwijs krijgen (het op een niet-reflectieve manier maken van kunst, wat ook vaak zal gebeuren in het onderwijs, is net daardoor bezwaarlijk kunst te noemen). In die gevallen is de artistieke uiting (de pentekening van het huisdier) niet te beschouwen als een vorm of uitdrukking van cultureel bewustzijn. Het inbrengen van kunst in een educatief proces, zowel kunst maken als kunst beschouwen, lijkt ons met andere woorden geen garantie op een denken van hogere orde bij de

leerlingen. Daartoe is aandacht, openheid en inspanning nodig van de leerling om zich door de kunst aangesproken te voelen en om de reflectiemogelijkheden die de kunst biedt ook effectief te zien en te gebruiken. Dat laatste is geen gegeven (Bresler, 1994). Bresler (1994) geeft zelfs aan dat veel kunstonderwijs dat reflectieve of metacognitieve aspect mist. Het is ook een hele uitdaging voor de leerkrachten die kunstonderwijs aanbieden.

“A possible difficulty for art teachers is the view of art as a sophisticated cognitive activity, a view which differs from the prevalent view held by classroom teachers (Bresler, 1992b) of art as spontaneous and effective. Even though this orientation is the most compatible with scholarly advocates, its implementation requires substantive effort in that it involves change of attitudes as well as the acquisition of new knowledge and skills.” (Bresler, 1994: 101)

4.2.2 Kenmerken van cultuurreflectie

Op welke manier kan het waarnemen van een Tv-journaal of een kunstwerk wel het vermogen tot cultureel bewustzijn bij een individu vergroten? Het waarnemen van het menselijke denken en handelen wordt pas een vorm van culturele metacognitie als dat waarnemen aanleiding geeft tot een actief cognitief proces dat handelt over cultuur. Of specifieker: als naar aanleiding van de cultuur die de kijker ziet er ook door de kijker wordt *gereflecteerd* op die cultuur en dus het inzicht in die cultuur toeneemt. Reflecteren is dus zelf een cognitief proces (Dewey, 1933; Schön, 1983) dat gebaseerd is op eerdere waarnemingen of – algemener - ervaring. Vaak heeft reflecteren ook de bedoeling te leren van die ervaring. Zoals Elliot Eisner het beschrijft is het waargenomen de inhoud van de reflectie:

“Consciousness is the product of attention, and attention is guided by past experience and moderated by current need or purpose. Consciousness is also a form of awareness, and awareness is fed initially by sensibility. Thus, sensibility is the mother of consciousness and provides the content for reflection, analysis, and the making of connections.” (Eisner, 2002, 108).

Veel aanleiding is er niet nodig om mensen aan te zetten tot die cognitieve activiteit. De mens is vrij reflexief van natuur: hij reageert bijna vanzelfsprekend (cognitief) op zijn omgeving (Eisner, 2002). Als aanzet tot reflectie moet dat waarnemen zelf (als louter of hoofdzakelijk perceptuele activiteit) wel gepaard gaan met *suggesties of vragen* bij datgene wat waargenomen wordt of bij de manier waarop waargenomen wordt (Gavelek et al., 1985). We zouden dit kunnen samenvatten als reflectievragen.

“As Dewey (1933) posited, reflective thinking requires evaluation of beliefs and assumptions with judgements more likely to be valid and valued than beliefs derived from authority. Encouraging learners to question and challenge their own and others’ values and practices is central to the development of critical reflection and to reflective practice in the arts (...).” (Burnard, 2006: 8)

Reflectievragen zijn vaak open vragen, zonder juiste of foute antwoorden (Hoffmann Davis, 2000). Het stellen van reflectievragen kan gebeuren door de cultuuruiting zelf (bv. een Tv-journaal of een kunstwerk). Zeker een kunstwerk zal vaak zelf de aanleiding zijn voor reflectievragen of zelf vragen stellen aan de kijker. Het werk zelf vraagt dan als het ware om een analyse, om het zoeken van een probleem en van een oplossing, enz. (Bresler, 1994). Dit gebeurt in interactie met de kijker, de persoon die reflecteert. Er is met andere woorden een confrontatie met de opvattingen die al bij de persoon aanwezig zijn. Zo kan de persoon die een Tv-journaal of een kunstwerk bekijkt naar aanleiding van wat hij of zij ziet zichzelf bevragen over de cultuuruiting die hij of zij ziet of hoe mensen naar die cultuuruiting (kunnen) kijken. De cognitief psycholoog Jerome Bruner verwoordt dit proces mooi met het voorbeeld van Othello. Meteen geeft hij ook aan dat reflectie niet noodzakelijk samenvalt met het denken in of met meer abstracte termen, abstracte voorstellingen of symbolsystemen.

Zoals de CiS-theorie ook aangeeft kan cultuurreflectie ook middels zeer concrete voorstellingen, zoals hier met de personages en de taal van Shakespeare:

“It is not that I now “understand” Othello more abstractly than I did at fifteen when I first encountered that dark play. It is not even that I know more about pride, envy, and jealousy than I did then. Nor am I sure that I even understand better the furies that drove Iago to scheme the destruction of his boss and what kind of driven innocence kept the Moor from recognizing toward which his jealousy of Desdemona was leading him. Rather, it is that I have come to recognize in that play a theme, a plight, something nonadventitious about the human condition. I do not think that my interest in theater and literature has made me more abstract. Instead, it has joined me to the possible worlds that provide the landscape for thinking about the human condition, the human condition as it exists in the culture in which I live. (...) The play is not simply “about” a Moor trapped into jealousy of his wife by a hatefully scheming envious, perhaps psychopathic, subordinate. Its language and craft as a play, the stances in which the playwright casts his characters, its dramatic speech act (in Iser’s sense), makes the drama reverberate in our reflection.”
(Bruner, 1986: 128, cursivering omgekeerd aan het origineel)

De aanleiding voor reflectie kan/zal niet enkel/altijd liggen in de cultuuruiting die men als individu waarneemt, verbeeldt, conceptualiseert of analyseert. De aanzet om te reflecteren over wat wordt waargenomen, verbeeld, ... kan ook van een andere persoon komen. Het kan gaan om bijvoorbeeld een leerkracht, de persoon die het journaal presenteert of voor duiding bij de nieuwsfeiten zorgt, een gids in een museum. Niet zelden zal die andere persoon ook nodig zijn, of er zal toch minstens een vorm van ondersteuning en begeleiding nodig zijn om tot reflectie te komen (Rosenshine & Meister, 1992). We kunnen immers onszelf niet wijzen op de dingen waar we ons niet bewust van zijn (Sööt & Leijen, 2012). Cognitiewetenschappers zijn het er over eens dat intersubjectieve processen een belangrijke rol spelen bij het faciliteren van reflectie en metacognitieve functies (Kushner, 2006; Veronese, 2012). Reflectie wordt in die optiek door Hertz mooi omschreven als een ‘ongoing conversation’ (Hertz, 1997). Die ‘ongoing conversation’ is een conversatie die heel breed kan uitwaaiëren. Het stellen van reflectieve vragen laat zich immers niet beperken tot een specifieke discipline (bv. een kunstvorm), maar zal al snel verder reiken.

“Reflective practice in school or workplace that starts with the smallest activity, simply a teacher or student turning back to themselves to ask ‘why did I do that?’ is a moment that can grow, generating inquiry that spreads wider than the individual and further than the classroom or school. Perhaps most importantly however, the act of reflection frames and rehearses a habit of mind, a recurring practice which can then be modelled and shared with pupils through conversation, giving young people the intellectual structure to think and speak reflexively about their lives and their learning.” (Hilton, 2006: 33)

Vooraf de laatste zin van het bovenstaande citaat geeft goed aan wat de bedoeling precies is van het stellen van reflectievragen, nl. het voorzien van ingangen of structuren voor de leerlingen om metacognitief te kunnen denken (Winner, 1991).

Het voorzien van ingangen en structuren om leerlingen ‘voor zichzelf te leren denken’ over cultuur, zonder hen een bepaalde leeruitkomst voor te stellen, wordt ook wel geassocieerd met het werken met heuristieken (Boudry, 1976). Een heuristiek is een aanwijzing of mentale vuistregel die de kans vergroot om een bepaalde leeruitkomst te vinden, al is die uitkomst niet gegarandeerd. De leerling moet de uitkomst zelf ‘ontdekken’. Deze methode bouwt voor op de Socratische methode van de voortdurende begeleiding zonder daarbij leeruitkomsten zelf expliciet te maken. Op het vlak van betekenisgeving en het reflecteren op het menselijke denken en handelen, is dat expliciet maken van die leeruitkomsten ook bijzonder moeilijk. Zoals eerder al aangegeven gaat het veelal om open vragen die geen juist of fout antwoord kennen en voor de verschillende leerlingen ook verschillende antwoorden zullen krijgen. Niet alle auteurs verkiezen in dat verband de term heuristiek leren. Zo geeft

Martinez-Brawley (1977) de voorkeur aan ‘evocatief lesgeven’, omdat het minder te nadruk legt op een ‘te ontdekken waarheid’ meer eerder op persoonlijke betekenisgeving.

De CiS-theorie is in de eerste plaats een cultuurtheorie en niet zozeer een cultuureducatietheorie. Vandaar dat in de theorie niet erg uitgebreid wordt ingegaan op hoe leerlingen in een cultuureducatief proces precies tot cultuurreflectie kunnen worden aanzet. Van Heusden geeft wat voorbeelden van vragen die tot een dergelijke reflectie kunnen aanzetten, typische reflectievragen dus of althans vragen die bij het heuristisch leerparadigma passen. We citeren er enkele (van Heusden, 2010):

- “Hoe voelen, horen en zien we onszelf?” (p. 18)
- “Hoe ervaren anderen ons?” (p. 18)
- “Hoe categoriseren leerlingen zichzelf en anderen? Als voetballer, hockeyer, als broer of zus, als lief of ondeugend, als eerlijk, als doorzetter, als bang maar moedig, als dochter van de bakker, als Nederlander of Europeaan?” (p. 18)

Meer specifieke reflectievragen over muziek, geadresseerd aan de leerkracht, school of externe curriculumontwikkelaar, zijn deze:

- “Wat hoort er tot het muzikale en geluidsgeheugen van leerlingen, en wat vinden we dat er toe zou moeten of kunnen behoren? Is dat een muzikale traditie (geschiedenis)? Welke traditie (regionaal, nationaal, internationaal)? Is het een selectie uit de muziek van de hele wereld? Is het klassieke muziek, popmuziek? Is het zang? Zijn het liedjes? Horen kinderen een bepaald medium (zoals bijvoorbeeld een instrument) te kennen? Instrumenten? Hoeveel, en hoe goed?” (p. 26)
- “In welke context(en) wordt welke muziek, door wie, gebruikt? Hoe hangt muziek samen met andere aspecten van de cultuur (in ruime en in beperkte zin)?” (p. 26)

Zeker in de theorie en het onderzoek over beeldeducatie is het stellen van dergelijke reflectievragen niet uitzonderlijk. Maar, zoals een aantal van bovenstaande vragen illustreren, ook bij muzikeducatie kan met leerlingen op cultuuruitingen worden gereflecteerd. Idem voor danseducatie en theatereducatie (zie o.a. Bentley, 2011; Benton, 2013). Vanzelfsprekend beperkt het reflecteren op het menselijke denken en handelen zich niet tot de kunsten. Zoals Kushner (2006) stelt, is het reflecteren op cultuur geen onderdeel van kunsteducatie, maar is kunsteducatie onderdeel van een veel breder *reflectief curriculum*. Een mooi voorbeeld, uit de klaspraktijk gegrepen, illustreert dit:

“Why is geometry important?” one student queries, pointing to the foundational shade. “Who invented it?” another student suggests the teacher write on the narrative shade. “Which is the most beautiful geometric shape?” asks a fifth grader with an aesthetic bent. “Can you make a circle out of clay?” is the experiential question put forth. “Would it still be a circle?” asks Terry, suggesting a figure it out or logical-quantitative question. “Which of these questions seems most interesting to you?” the teacher asks all of the children. “Let’s have a little discussion of which one and why.” (Hoffmann Davis, 2000: 358, eigen cursivering)

Tot slot staan we nog stil bij de vraag of reflectie altijd een vorm van spreken of schrijven moet aannemen. We beseffen dat verbaal-discursief reflecteren mogelijk de meest voorkomende vorm van reflecteren op cultuur zal zijn, zeker in een onderwijscontext. Geletterdheid, en specifiek narrativiteit, is immers een belangrijke manier van betekenisgeving (vóór maar vooral na een bepaalde ervaring), ook en zelfs misschien vooral voor jonge kinderen (Bentley, 2011; Chase, 2005). Via het narratieve kunnen mensen hun eigen handelen en dat van anderen begrijpen, ervaringen en objecten herschikken tot een betekenisvol geheel en ook het verband en de consequenties van verschillende manieren van denken en handelen doorheen de tijd zien. Bijvoorbeeld meta-commentaar (Bruner & Lucariello, 1989) kan een manier zijn om jonge kinderen aan te zetten tot reflectief denken. Ook het werken met geschreven (zelf-)reflectieve vragen is mogelijk (Hoffmann Davis, 2000). Toch is gesproken of

geschreven taal geen absolute voorwaarde om aan te zetten tot reflectie, noch de enige manier om te reflecteren of reflectie te herkennen. Gesproken en geschreven taal zijn eigen aan reflectie in de vorm van conceptualisering en analyse. Ook bij sommige aspecten van het verbeelden van cultuur (bv. wanneer leerlingen een theaterstuk uitvoeren of bespreken) zal taal een centrale rol spelen. Toch zijn er ook vormen van reflectie mogelijk die geen talige uitkomst hebben. In dat geval zal het denken eerder visueel of kinesethetisch gebeuren en niet omgezet worden in gesproken of geschreven taal (Goldberg, 2005). Een voorbeeld is het uitdrukken van een inzicht in cultuur door middel van een beeld of een schilderwerk.

4.2.3 Samengevat

Reflecteren op cultuur/cultuurreflectie

- **Wat:** het vergroten van inzicht in cultuur (het zelf, de eigen cultuur en die van anderen) door het waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren van die cultuur en het uitdrukken ervan.
- **Kenmerkend:**
 - Emoties spelen een grote rol
 - Het vermogen tot cultuurreflectie hangt af van leeftijd en ontwikkeling
 - Cultuurreflectie beperkt zich niet tot cultuurvakken
 - Reflectie is een cognitieve activiteit
 - Reflectie gebeurt niet vanzelf maar wordt aangestuurd door reflectievragen
- **Direct doel:** inzicht vergroten in cultuur en dat inzicht uitdrukken
- **Indirect doel:** het cultureel bewustzijn vergroten

5 | De aandacht voor cultuurreflectie in het kerncurriculum - analyse per onderwijsniveau

In dit hoofdstuk analyseren we alle ODET'en voor het kleuter- en leerplichtonderwijs. We gaan daarbij na in welke mate ze (rechtstreeks of onrechtstreeks) inzetten op de reflectie op cultuur en op niet-culturele vormen van zelfreflectie (regulering van het eigen leer- of vaardigheidsproces). Bij die ODET'en die een (element van) cultuurreflectie tot doel hebben, wordt nagegaan op welk aspect van cultuur wordt gereflecteerd - op het 'zelf' of op de 'omgeving' - en welke vaardigheden daartoe worden aangesproken. De analyserasters die werden gebruikt voor dit hoofdstuk vormen een bijlage bij dit rapport.

5.1 Kleuteronderwijs

5.1.1 Reflectie op cultuur

Het vermogen om enige afstand te nemen en op een bepaalde manier te reflecteren over het denken en handelen van mensen (inclusief zichzelf) is bij kleuters nog in volle ontwikkeling. Het is dan ook niet verrassend dat niet veel ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs inzetten op de reflectie op cultuur. We zouden kunnen stellen dat dat voor kleuters nog te hoog gegrepen is. Zij moeten hun leefwereld nog leren kennen alvorens ze *over* die leefwereld (en de kennis die ze daarover hebben) kunnen nadenken en dus met een afstand het waarom van die leefwereld kunnen bevragen. Ook de reflectie op andere culturen en cultuuruitingen die niet eigen zijn aan hun directe leefwereld vrij uitzonderlijk. Het leren reflecteren over breed-maatschappelijke fenomenen of andere culturen in het algemeen is nog niet aan de orde.

Het enige ontwikkelingsdoel waarbij heel rechtstreeks een reflectie op menselijk handelen en denken wordt verondersteld bij de kleuters is een doel met betrekking tot taalbeschouwing (leergebied Nederlands).

5.5 Zij stellen zich vragen bij en reflecteren over taal en taalgebruik in concrete situaties (...).

In verhouding gaan de ontwikkelingsdoelen bij de kleuters vooral over het leren verwerven van concrete competenties (vooral de motorische component die uitgebreid aan bod komt in het leergebied Lichamelijke Opvoeding). Meer abstraherende culturele vaardigheden zijn minder frequent en minder expliciet te lezen in de doelen.

5.1.2 Reflectie op het zelf

Verder zien we ook dat enige meta-cognitieve vaardigheid wordt verondersteld in dit doel:

2.4 De kleuters kunnen uitleggen hoe zij in een activiteit van plan zijn te werken of hoe zij werkten.

Dit doel impliceert echter niet zozeer een reflectie op een cultureel gegeven, het is eerder een meta-cognitieve verwerkingsstrategie. Het gaat er namelijk om hoe kleuters hun eigen werken (leren) zien en hoe zij dat kunnen ordenen of sturen. Het gaat niet expliciet om reflectie op bepaalde culturele uitingen, situaties of opvattingen maar over het eigen werken of leren.

5.1.3 Impliciete reflectie op eigen of andere cultuur

Verder zijn er een aantal ontwikkelingsdoelen die niet rechtstreeks tot reflectie op een cultureel gegeven aanleiding geven, maar die er eerder onrechtstreeks of impliciet een aanzet toe kunnen zijn.

We geven enkele voorbeelden:

(Muzische Vorming) 5.3 De kleuters kunnen de volgorde van een reeks van voorwerpen, prenten, beelden, klanken en geluiden vaststellen, veranderen, schikken, herschikken en er een nieuw verhaal rond vertellen.

De vaardigheid van het kunnen herschikken van bepaalde materialen opdat ze een nieuwe betekenis zouden kunnen krijgen, vergt een zekere reflectie op de onderdelen van een verhaal en hoe deze afhankelijk van hun vorm en plaats een andere betekenis kunnen krijgen en een nieuw verhaal kunnen vormen.

(Wereldoriëntatie - maatschappij; sociaal-culturele verschijnselen) 4.5 De kleuters beseffen dat sommige mensen een andere levenswijze hebben dan zijzelf, als ze geconfronteerd worden met beelden, informatie of mensen uit een andere cultuur.

Het bovenstaande ontwikkelingsdoel heeft niet rechtstreeks tot doel het kunnen reflecteren over het menselijke denken en handelen. Toch kan het 'beseffen' van de verschillen die bestaan tussen levenswijzen van mensen, meer specifiek via cultuurdragers zoals beelden, gezien worden als een gevolg van een actieve reflectie op cultuur.

(Nederlands - taalbeschouwing) 5.4 Zij beseffen dat bepaalde symbolen (pictogrammen, lettertekens, ...) dienen om boodschappen over te dragen.

In dit ontwikkelingsdoel wordt een beschouwing of reflectie op het gebruik van taal verondersteld. Zonder dat rechtstreeks als doel wordt geformuleerd dat de leerlingen moeten kunnen reflecteren op (het gebruik van) symbolen (Wat zijn symbolen? Waarom gebruiken we symbolen? Waarom gebruiken we symbolen de manier waarop we ze gebruiken? Waarom zijn bepaalde symbolen dubbelzinnig? ...), wordt hiermee toch een aanzet gegeven tot het besef dat symbolen een bepaalde betekenis hebben. Er ontstaat met andere woorden een besef van symboolgebruik als typisch menselijke vorm van denken en handelen.

We vinden dergelijke ontwikkelingsdoelen, waarbij bepaalde basale vormen van cultuurreflectie kunnen verondersteld worden, voornamelijk terug in de leergebieden Muzische Vorming, Nederlands en Wereldoriëntatie. We vinden ze minder bij Lichamelijke Opvoeding en Wiskundige oriëntatie.

De ODET'en waarin actieve cultuurreflectie impliciet of expliciet aan bod komen, vormen wel een minderheid (28 van de in het totaal 202 ontwikkelingsdoelen). Waar ze voorkomen hebben ze vooral betrekking op de directe omgeving van het kind: het gedrag van andere kleuters, materiaal en uitingen in hun omgeving (muziek, prenten, symbolen, schrift, ...). In iets mindere mate hebben ze betrekking op het kind zelf (een reflectie op het eigen culturele denken en handelen van de leerling zelf, zoals bv. de eigen ervaringen, eigen gevoelens, eigen fysieke activiteit, ...). Slechts een zeer beperkt aantal ontwikkelingsdoelen speelt in op de reflectie op andere of vreemde culturen:

(Muzische Vorming) 6.4 respect betonen voor uitingen van leeftijdgenoten, behorend tot de eigen en de andere culturen.

(Wereldoriëntatie - maatschappij; sociaal-culturele verschijnselen) 4.5 De kleuters beseffen dat sommige mensen een andere levenswijze hebben dan zijzelf, als ze geconfronteerd worden met beelden, informatie of mensen uit een andere cultuur.

5.1.4 Culturele basisvaardigheden in functie van cultuurreflectie

Opvallend is dat de ODET'en verwachten dat het reflecteren op cultuur op deze jonge leeftijd niet enkel verloopt via de culturele basisvaardigheden waarnemen en verbeelden. Veel van de ODET'en waarin reflectie of beschouwing op het menselijke denken en handelen wordt verondersteld, verwijzen naar het meer abstraherende vermogen te kunnen conceptualiseren. Meer specifiek: veel ODET'en gaan er al van uit dat deze leerlingen in staat zijn bepaalde reflecties te verwoorden, vooral dan met het gesproken woord, of met andere (grafische) symboolsystemen uit te drukken. Het geschreven woord komt als reflectie-instrument hier vanzelfsprekend niet aan bod. Toch is die klemtoon op het conceptualiseren op zijn minst opvallend gezien en misschien ook wel een voorafspiegeling van een onderwijssysteem dat in sterke mate gebaseerd is op de talige vermogens van de leerlingen. Het vermogen tot analyseren wordt minder aangesproken door de ODET'en op dit niveau. Dit is vanzelfsprekend gezien de beperkte analytische vermogens bij kinderen van zes jaar of jonger. Voor het analyseren van culturele situaties of culturele artefacten is geschreven of gedrukte taal ook vaak een voorwaarde.

5.2 Lager onderwijs

5.2.1 Reflectie op cultuur

Op de leeftijd waarop een kind het lager onderwijs kan betreden (doorgaans vanaf 6 jaar) neemt het vermogen tot reflectie toe. De ODET'en voor het lager onderwijs zijn geformuleerd als doelstellingen die voor de leerlingen te behalen zijn tegen dat ze uit dat onderwijsniveau uitstromen (doorgaans op de leeftijd van 12 jaar). Het lijkt dus niet alleen vanzelfsprekend dat de leerlingen op die leeftijd meer tot cultuurreflectie in staat zijn, maar dat ze ook door de ODET'en meer en intenser worden uitgedaagd tot het reflecteren op het menselijke denken en handelen in verschillende contexten.

Een aantal ODET'en zet op een zeer rechtstreekse manier aan tot het reflecteren op een cultureel gegevens. Opvallend is dat we de doelen die uitdrukkelijk mikken op het kinderen leren reflecteren over het menselijke denken en handelen we vooral terug vinden in het leergebied Nederlands en in het leergebied Wereldoriëntatie. In het leergebied Muzische Vorming, waar men het stimuleren van metacognitieve vaardigheden of tweede orde cognitieve vaardigheden ook zou verwachten, komen deze minder aan bod of wordt het stimuleren van die vaardigheden minder expliciet gemaakt.

(Nederlands - taalbeschouwing) 6.4 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties op hun niveau reflecteren op: het gebruik van standaardtaal, regionale en sociale taalvariëteiten; het gebruik van in hun omgeving voorkomende talen; normen, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; taalgedragsconventies; de gevolgen van hun taalgedrag voor anderen en hen zelf; talige aspecten van cultuuruitingen in hun omgeving

Deze eindterm bepaalt dat leerlingen kunnen reflecteren op taalgebruikssituaties. Dit is duidelijk een vorm van cultuurreflectie. Het heeft immers betrekking op taal als een typisch menselijke vorm van communicatie, niet zozeer de technische aspecten van de taal maar wel het taalgebruik in zijn vele variaties. De eindterm maakt ook expliciet een verwijzing naar cultuur door aan te geven dat veel cultuuruitingen een talige component hebben.

(Nederlands - interculturele gerichtheid) 7. De leerlingen tonen bij de eindtermen Nederlands een (inter)culturele gerichtheid. Dit houdt in dat ze: verschillende cultuurnutten met een talige component in hun omgeving exploreren en er betekenis aan geven; hun gedachten, belevingen en emoties bij ervaringen met de eigen culturele leefwereld in vergelijking met die van anderen verwoorden; uitgaande van het eigen referentiekader enige kennis verwerven over de diversiteit in het culturele erfgoed met een talige component en er waardering voor krijgen.

Ook het bovenstaande eindterm zet aan tot actieve cultuurreflectie. Hoewel hier niet het woord 'reflecteren' wordt gebruikt, is de vergelijking maken tussen de eigen culturele leefwereld en die van anderen een educatief doel dat automatisch reflectie inhoudt.

5.2.2 Reflectie op het zelf

Metacognitieve vaardigheden komen ook aan bod in het leergebied Wiskunde. Het gaat daarbij niet zozeer om een reflectie of het nadenken over Wiskunde als culturele uiting (het typische westerse wiskundige systeem dat we gebruiken, de vergelijking met andere systemen, de cultuurhistorische redenen voor die systemen, enz.). Wel is het een reflectie op het eigen gebruik van - het eigen kennen en kunnen - van het wiskundig systeem. Het gaat dus eerder om metacognitie als leerstrategie of verwerkingsstrategie en niet zozeer om culturele metacognitie. In die optiek sluiten deze eindtermen goed aan bij de leergebiedoverstijgende eindtermen 'leren leren' die expliciet een reflectie vragen op het (leren) zelf.

(Wiskunde - Attitudes) 5.3 De leerlingen ervaren dat bezig zijn met Wiskunde een actief en een constructief proces is dat kan groeien en uitbreiden als gevolg van eigen denk- en leeractiviteiten; ze ontwikkelen bijgevolg de opvatting dat alle leerlingen wiskundige bekwaamheid kunnen verwerven die kan leiden naar studies en beroepen waarin Wiskunde aan bod komt.*

(Wiskunde - Attitudes) 5.4 De leerlingen zijn bereid zichzelf vragen te stellen over hun aanpak voor, tijdens en na het oplossen van een wiskundig probleem en willen op basis hiervan hun aanpak bijsturen.*

5.2.3 Impliciete reflectie op eigen of andere cultuur

Net zoals in het kleuteronderwijs merken we bij de inhoudsanalyse van de eindtermen voor het lager onderwijs dat veel doelen op een niet-rechtstreekse of impliciete manier aanleiding kunnen zijn om met de leerlingen te reflecteren op cultuur. Dit zijn er (in absolute getallen) meer dan in het kleuteronderwijs. We traceerden 54 eindtermen die een (expliciete of impliciete) reflectie op het menselijke denken en handelen veronderstellen, in tegenstelling tot slechts 28 in het kleuteronderwijs. Dat betekent echter niet dat de reflectie op cultuur noodzakelijk meer dominant aanwezig is in het lager onderwijs. Het blijft immers zo dat voor dit onderwijsniveau het centrale curriculum meer doelen (322 eindtermen) omvat dan voor het kleuteronderwijs (202 ontwikkelingsdoelen), wat naar aandeel op het totaal aantal doelen weinig verschil geeft. Bovendien zijn de eindtermen voor het lager onderwijs, in vergelijking met het kleuteronderwijs, ook geformuleerd voor een langer onderwijs traject (doorgaans 6 leerjaren). Tot slot, en dat is zeer belangrijk, moeten we er ons bewust van zijn dat een telling van het aantal ODET'en met een component van cultuurreflectie een kwantitatieve analyse is die veronderstelt dat elke eindterm even belangrijk wordt geacht. Het is echter niet zo dat elke ODET

een even belangrijk karakter heeft in het geheel van het curriculum. In sommige leergebieden zijn de eindtermen meer geconcretiseerd en hebben ze betrekking op zeer specifieke competenties. Zo kent het leergebied Wereldoriëntatie vrij veel eindtermen (95), zonder dat dit impliceert dat het behalen van deze eindtermen meer dan dubbel zoveel tijd en aandacht vraagt als het behalen van de eindtermen Muzische Vorming die veel minder in aantal zijn (34). We moeten de ODET'en dus niet enkel tellen, we moeten ze eigenlijk ook 'wegen' om hun relatieve belang te kunnen inschatten. Daarnaast zou ook moeten nagegaan worden op welke manier scholen en leerkrachten met dit intentioneel curriculum omgaan. Uit onderzoek (zie hoofdstuk 1) bleek al dat leerkrachten aan bepaalde leergebieden en bepaalde eindtermen veel meer belang hechten en daar ook meer tijd in investeren dan aan andere.

Bekijken we nu even enkele voorbeelden van eindtermen die (impliciet) veronderstellen dat de leerling aspecten of vormen van menselijke cultuur beschouwt en overdenkt.

(Muzische Vorming - beeld) 1.2 De leerlingen kunnen door betasten en voelen (tactiel), door kijken en zien (visueel) impressies opdoen, verwerken en erover praten.

(Muzische Vorming - drama) 3.2 De leerlingen kunnen spelvormen waarnemen en inzien dat de juiste verhouding tussen woord en beweging de expressie kan vergroten.

(Muzische Vorming - drama) 3.7 De leerlingen genieten van, praten over en kritisch staan tegenover het eigen spel en dat van anderen, de keuze van spelvormen, onderwerpen, de beleving.*

(Muzische Vorming - media) 5.2 De leerlingen kunnen ervaren dat een visueel beeld al dan niet vergezeld van een nieuw geluid steeds een nieuwe werkelijkheid kan oproepen.

(Wereldoriëntatie - techniek) 2.17 De leerlingen kunnen illustreren dat techniek en samenleving elkaar beïnvloeden.

(Wereldoriëntatie - mens) 3.4 De leerlingen kunnen in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar herkennen, erover praten en aangeven dat deze op elkaar inspelen.

De bovenstaande voorbeelden komen niet toevallig uit de leergebieden Muzische Vorming en Wereldoriëntatie. Het is in die leergebieden dat we veel eindtermen vinden waarbij bepaalde basale vormen van cultuurreflectie verondersteld worden. In het leergebied Moderne Vreemde Talen - Frans en het leergebied Lichamelijke Opvoeding komen ze ook wel voor, maar zijn ze toch vrij uitzonderlijk. In de leergebiedoverstijgende eindtermen met betrekking tot ICT en Sociale vaardigheden vinden we geen formuleringen die de leerlingen aanzetten tot reflectie op cultuur. Deze laatste vormen maar een vrij beperkte set aan eindtermen (respectievelijk 8 en 11), toch is dit ons inziens opvallend. Het toont aan dat de centrale doelen van het ICT-onderwijs nog vooral betrekking hebben op het gebruik van de informatie- en communicatietechnologie (wat we zouden kunnen samenvatten als 'knoppenkennis' (Vermeersch et al., 2012)), zonder dat stil wordt gestaan bij de culturele functie, impact, mogelijkheden, ... van de hedendaagse media, zonder dat wordt stilgestaan bij het feit dat de media zelf de resultante zijn van een cultuurgeschiedenis én ook een venster zijn op het denken en handelen van mensen. Anders gesteld: in de ICT-eindtermen ontbreekt een cultuurreflectieve of cultuureducatieve component.

Dat vooral Muzische Vorming en Wereldoriëntatie doelen omvatten waarbij een bepaalde vorm van cultuurreflectie wordt verondersteld, is niet verrassend. De CiS-theorie zelf gaf reeds aan dat dit type van leer- en levensdomeinen (zoals actualiteit, media, filosofie, literatuur, erfgoed, kunst) makkelijk aanleiding geven tot het inzetten van cognitieve strategieën of denkstrategieën van een tweede orde.

Daarmee wordt bedoeld dat de finaliteit van die domeinen niet zozeer (of zeker niet enkel) is de leerling kennis en vaardigheden te geven maar hem ook te laten ‘nadenken over’ dat domein. Het gaat dus om vaardigheden zoals: probleemoplossend gedrag, het bediscussiëren van uitdagingen, een eigen mening construeren en kritisch analyseren, het actief betekenis geven aan wat werd waargenomen of gemaakt door het in een breder maatschappelijk, historisch, cultureel, ... kader te plaatsen, enz. Dit lukt bijzonder goed in domeinen zoals actualiteit, media, filosofie, literatuur, erfgoed, kunst, ... omdat deze domeinen vaak al een reflectie inhouden - weliswaar in uiteenlopende vormen - van het menselijke denken en handelen.

We merken ook nog op dat in de eindtermen waar een aspect van beschouwing op cultuur zit, zelden expliciet wordt gemaakt dat dit ook op ‘andere culturen’ dan de cultuur van de leerling kan of moet slaan. Het interculturele aspect is in de cultuureducatieve eindtermen voor het lager onderwijs dus nauwelijks aanwezig en dus ook niet méér aanwezig dan in het kleuteronderwijs. Zo lijkt het alsof - op het vlak van het beschouwen van het menselijke denken en handelen - de context en de blik op de wereld van een leerling uit de lagere school niet echt verder gaat dan die van een kleuter.

5.2.4 Culturele basisvaardigheden in functie van cultuurreflectie

De eindtermen voor het lager onderwijs die een zekere mate van culturele metacognitie veronderstellen, spreken de verschillende culturele basisvaardigheden in vrij gelijke mate aan. In ongeveer evenveel eindtermen vinden we aspecten die verwijzen naar respectievelijk waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren.

De vaardigheden van het waarnemen en het verbeelden zijn vrij dominant in de eindtermen Muzische Vorming. Toch vinden we ook daar aanzetten tot conceptualiseren terug. Dit kan het rechtstreeks benoemen zijn (van bijvoorbeeld het waargenomen of het verbeelde) maar zozeer in het waarderen of kritisch becommentariëren van iets. Het vermogen om te conceptualiseren - wat neerkomt op het begripsmatig benoemen, duiden en waarderen - in Muzische Vorming beroept zich nog erg vaak op het gebruik van geschreven of gedrukte taal. Dat is opvallend voor een leergebied dat globaal wordt ervaren als een leergebied waar geschreven en gesproken taal slechts een van de vele ‘talen’ is die kan gehanteerd worden. Ook de geformuleerde uitgangspunten bij dit leergebied halen net het ‘muzisch zijn’ als middel om te communiceren aan.

(Muzische Vorming - beeld) 1.2 De leerlingen kunnen door betasten en voelen (tactiel), door kijken en zien (visueel) impressies opdoen, verwerken en erover praten.

(Muzische Vorming - drama) 3.7 De leerlingen genieten van, praten over en kritisch staan tegenover het eigen spel en dat van anderen, de keuze van spelvormen, onderwerpen, de beleving*

(Muzische Vorming - beweging) 7.6 De leerlingen kunnen het inoefenen, de voorbereiding, het aanwenden van de lichaamstaal en het uitvoeren (vertoning), door hetzelfde en anderen, kritisch bespreken.

Het begripsmatig benoemen, duiden en waarderen van wat (eerder) waargenomen of verbeeld werd, is iets dat nauw aansluit bij het gebruik van taal. Daarmee is het vanzelfsprekend dat de eindtermen Nederlands die aanzetten tot cultuurreflectie vooral (bij de leerling) de vaardigheden van het conceptualiseren en analyseren aanspreken. De volgende voorbeelden geven weer dat leerlingen worden aangespoord te reflecteren op de concepten van de Nederlandse taal (de structuren en patronen van een taal zoals klanken, woorden, zinnen en teksten) en het gebruik van die concepten (bv. elementen als zender en ontvanger). Deze doelstelling zal allicht het analytisch vermogen van de leerlingen aan-

spreeken (bv. het inzichtelijk maken en verklaren waarom iemand een ‘zender’ is en de logica of redenering daaromtrent bloot leggen). Op welke manier dat reflecteren op taalsituaties precies gebeurt wordt niet steeds gepreciseerd, maar we kunnen ervan uitgaan dat dat ook vaak op een talige manier zal gebeuren. Dus de reflectie op zich maakt eveneens gebruik van concepten en conceptualisering.

(Nederlands - taalbeschouwing) 6.3 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau bij de eindtermen Nederlands reflecteren op de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, situatie.

(Nederlands - taalsystemen) 6.5 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau bij de eindtermen Nederlands reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot: klanken, woorden, zinnen, teksten, spellingvormen, betekenissen.

De eindtermen Wereldoriëntatie die (expliciet of impliciet) een vorm van cultuurreflectie of gericht nadenken over cultuur veronderstellen, steunen vaak op het vermogen van de leerlingen om analyses te maken. Het leggen van verbanden en relaties tussen bepaalde topics of problemen enerzijds en het menselijke handelen en denken anderzijds komt vrij vaak voor. Dit geldt ook voor het leergebied Wiskunde (dat erg weinig eindtermen kent die een culturele reflectie veronderstellen). Enkele voorbeelden zijn:

(Wereldoriëntatie - natuur) 1.24 kunnen met concrete voorbeelden uit hun omgeving illustreren hoe mensen op positieve, maar ook op negatieve wijze omgaan met het milieu

(Wereldoriëntatie - techniek) 2.17 De leerlingen kunnen illustreren dat techniek en samenleving elkaar beïnvloeden.

(Wereldoriëntatie - maatschappij) 4.5 De leerlingen beseffen dat hun gedrag beïnvloed wordt door de reclame en de media.*

(Wereldoriëntatie - tijd) 5.8 De leerlingen kunnen aan de hand van een voorbeeld illustreren dat een actuele toestand, die voor kinderen herkenbaar is, en die door de geschiedenis beïnvloed werd, vroeger anders was en in de loop der tijden evolueert.

(Wiskunde - strategieën en probleemoplossende vaardigheden) 4.3 De leerlingen kunnen met concrete voorbeelden uit hun leefwereld aangeven welke de rol en het praktisch nut van Wiskunde is in de maatschappij.

Het aanscherpen van het vermogen om te verbeelden wordt in het kader het leergebied Wereldoriëntatie dan weer zelden als doelstelling gezien. Enkel in eindterm 5.8 (hierboven geciteerd) bevat een element van verbeelding (m.n. verbeelden hoe het vroeger anders was) in een eindterm die cultuurreflectie behelst (m. n. een reflectie op wat geschiedenis en evolutie is).

5.3 Eerste graad secundair onderwijs

Bij de overstap van het lager naar het secundair onderwijs verandert het vastgelegde kerncurriculum sterk. De indeling in leergebieden wordt verlaten voor een indeling in vakken (veelal met hun eigen vakleerkracht). In het totaal worden er, zowel voor de A-stroom als de B-stroom, acht vakken gedefinieerd. Deze hebben allemaal hun eigen vakspecifieke ODET'en, voor de A-stroom zijn dat eindtermen (met resultaatsverbintenis) voor de B-stroom zijn dat ontwikkelingsdoelen (met inspanningsverbintenis). Daarnaast zijn er, ook in beide stromen, vakoverstijgende ODET'en. Dit zijn een aantal globale ODET'en en enkele ODET'en specifiek over ICT.

We beginnen eerst bij de eindtermen van de A-stroom, daarna duiden we op de verschillen met de B-stroom.

5.3.1 Reflectie op cultuur (A-stroom)

De andere structuur van het kerncurriculum betekent dat cultuurreflectie over meer vakken verspreid kan zijn en in de praktijk ook meerdere leerkrachten de leerling tot reflectie over het menselijke denken en handelen kan stimuleren.

Eindtermen die leerlingen op directe manier aanzetten tot een reflectie op intentioneel menselijk gedrag, vinden we vooral terug in de vakken Nederlands en Geschiedenis. Dit zet de tendens verder die we al in het lager onderwijs konden traceren, waar cultuurreflectie vooral vervat zit in de eindtermen Nederlands en Wereldoriëntatie (cf. supra). Enkele voorbeelden voor de eerste graad:

(Nederlands - taalbeschouwing) 19 De leerlingen zijn bereid om op hun niveau: bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem.*

(Nederlands - taalbeschouwing). 21. Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in een ruim gamma van voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties reflecteren op de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal.

(Geschiedenis - criteria in verband met de bestudeerde samenlevingen) Er is oog voor de gelaagdheid van de tijd, en dus voor tempoverschillen in de evolutie van de maatschappelijke domeinen, zoals politieke ontwikkelingen geplaatst tegenover economische golfbewegingen en sociale ontwikkelingen geplaatst tegenover de evolutie in mentaliteit.

(Geschiedenis - kennis en inzicht) De leerlingen vergelijken de bestudeerde samenlevingen met elkaar en met problemstellingen van de hedendaagse samenleving.

Net zoals bij het leergebied Muzische Vorming in het basisonderwijs zien we bij de vakgebonden eindtermen voor Artistieke Opvoeding (d.i. Muzikale Opvoeding en Plastische Opvoeding) nauwelijks doelen die op een directe manier aanzetten tot cultuurreflectie, al dan niet via taal. Het aantal eindtermen voor Artistieke Opvoeding is op het geheel van de vakgebonden eindtermen voor de eerste graad A van het secundair onderwijs erg beperkt (36 op 337 of ongeveer 10%), zoals dat ook het geval was voor het aandeel eindtermen voor het leergebied Muzische Vorming op het totaal aantal eindtermen voor het lager onderwijs (34 op 322 of ongeveer 10%).

De enige eindtermen Artistieke Opvoeding die expliciet een vorm van reflectie verwachten van de leerling zijn deze:

(Artistieke Opvoeding - Muzikale Opvoeding) 1.2. De leerlingen kunnen verwoorden dat hun muzikale beleving beïnvloed wordt door stemming, voorkeur of vooroordeel.

(Artistieke Opvoeding - Muzikale Opvoeding) 1.2. De leerlingen kunnen voorbeelden geven van functies van muziek in de maatschappij.

(Artistieke Opvoeding - Plastische Opvoeding) 2.1 De leerlingen kunnen de functies van aangeboden beeldtaal waarnemen en vergelijken.

Hoewel we uit deze vaststelling op zich niet mogen concluderen dat het reflecteren op en beschouwen van kunst als zodanig erg weinig voorkomt in de lessen Plastische en Muzikale Opvoeding,

kunnen we hier toch al besluiten dat de desbetreffende eindtermen de scholen niet erg aanzetten tot een dergelijke omgang met muziek en plastische kunsten. Het risico bestaat dat - op basis van een dergelijk geformuleerd curriculum - muziek en plastische kunsten vooral aangeleerd worden op een manier die vooral de 'lagere' cognitieve vaardigheden aanspreekt (opslaan van kennis, het imiteren van vaktechnische vaardigheden, het werken op een intuïtiegestuurde manier, enz.) en niet de zogenaamde 'hogere' cognitieve vaardigheden (reflectief denken over de eigen productie en eigen manier van betekenis geven, probleemoplossend denken, bekritisieren en in vraag stellen, gebruiken van een breder maatschappelijk of historisch kader, het zelf (her)schrijven of zelf (her)construeren van regels of parameters van een situatie, ...) (cf. o.a. Bresler, 1994).

We merken hierbij ook nog op dat de eindtermen Artistieke Opvoeding enkel doelstellingen bepalen voor muziek en beeldende kunsten. Andere artistieke uitingen (dans, poëzie en proza, toegepaste kunsten zoals architectuur, design, media, ...) komen hier dus niet meer expliciet vanuit een artistieke benadering aan bod. Dit kan als een verenging worden gezien van de disciplines die aan bod kwamen in het leergebied Muzische Vorming.

5.3.2 Reflectie op het zelf (A-stroom)

Net zoals in het leergebied Wiskunde in het lager onderwijs vinden we bij de vakspecifieke eindtermen voor Wiskunde in de eerste graad twee expliciet metacognitieve doelstellingen.

(Wiskunde - attitudes). 45 De leerlingen ontwikkelen zelfregulatie: oriëntatie, planning, bewaking, zelftoetsing en reflectie.*

(Wiskunde - attitudes) 47 De leerlingen leren beseffen dat in de Wiskunde niet enkel het eindresultaat belangrijk is maar ook de manier waarmee het antwoord bekomen wordt.*

Net zoals in het lager onderwijs gaat het daarbij niet zozeer om een reflectie of het nadenken over Wiskunde als culturele uiting maar wel om het denken over het eigen gebruik van het wiskundig systeem. Het zijn dus zelfregulerende doelstellingen. Verder bevatten de vakgebonden ODET'en voor Wiskunde overigens geen doelstellingen die - expliciet of impliciet - de leerlingen uitdagen over Wiskunde als cultuuruiting te reflecteren. Zowel voor het lager als voor de eerste graad van het secundair onderwijs kunnen we dus stellen dat het centrale curriculum geen cultuureducatieve doelstellingen op het vlak van Wiskunde formuleert.

Niet enkel bij Wiskunde, maar ook met betrekking tot andere vakken vinden we zelfregulerende doelstellingen terug. Een voorbeeld:

(Nederlands - luisteren) De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste communicatiesituaties een bereidheid om: (...) te reflecteren over hun eigen luisterhouding.

5.3.3 Impliciete reflectie op eigen of andere cultuur (A-stroom)

Net zoals bij de voorgaande onderwijsniveaus (kleuter en lager onderwijs) herkennen we in nogal wat vakspecifieke ODET'en voor de A-Stroom bepaalde formuleringen die impliciet of onrechtstreeks een vorm van culturele metacognitie of cultureel zelfbewustzijn bij de leerlingen kunnen aanscherpen. Het aantal eindtermen dat aanzet tot cultuurreflectie is nagenoeg gelijk aan het aantal eindtermen voor het lager onderwijs dat op een impliciete manier aanzet tot cultuurreflectie. Zoals we ook al in de paragrafen over het lager onderwijs aangaven, zegt een dergelijke telling natuurlijk niet alles.

Het is voornamelijk in de vakken Artistieke Opvoeding, Geschiedenis en Nederlands dat we veel eindtermen vinden waarbij bepaalde basale vormen van cultuurreflectie kunnen verondersteld worden. Het is dus niet toevallig dat deze vaak als ‘de cultuurvakken’ worden gezien. Ook in de andere vakken (Aardrijkskunde, Lichamelijke Opvoeding, Natuurwetenschappen en Techniek) vinden we eindtermen die een facet van reflectie op het menselijke denken en handelen in zich hebben. Het minst vinden we dergelijke verwijzingen terug in de eindtermen Techniek, Lichamelijke Opvoeding en Aardrijkskunde.

Opvallend is verder dat er weinig eindtermen een reflectie op andere culturen veronderstellen of die veronderstelling verwoorden. Enkel deze vier eindtermen maken expliciet gewag van een reflectie op een andere cultuur dan die van de leerling.

(Aardrijkskunde - bevolking en multiculturele samenleving) 7 De leerlingen kunnen elementen van andere culturen in de eigen omgeving beschrijven.

(Aardrijkskunde - bevolking en multiculturele samenleving) 8 De leerlingen leren respect opbrengen voor de eigenheid en de specifieke leefwijze van mensen uit andere culturen, ook in onze multiculturele samenleving.*

(Artistieke Opvoeding - Muzikale Opvoeding) 1.2. De leerlingen kunnen hun persoonlijke ervaringen met de eigenheid van de muzikale taal verwoorden uit: diverse muziekgenres; verschillende culturen.

(Nederlands - interculturele gerichtheid). 26 De leerlingen tonen bij de eindtermen Nederlands een (inter)culturele gerichtheid op het vlak van kennis en inzichten, vaardigheden en attitudes. Dat houdt in dat ze: verschillende cultuuruitingen met een talige component in onze samenleving exploreren en er betekenis aan geven; hun gedachten, belevingen en emoties bij ervaringen met de eigen culturele leefwereld in vergelijking met die van anderen verwoorden; uitgaande van hun eigen referentiekader enige kennis over de diversiteit in het culturele erfgoed met een talige component verwerven en er waardering voor krijgen.*

5.3.4 Culturele basisvaardigheden in functie van cultuurreflectie

Als we die vakgebonden eindtermen voor de eerste graad (A) die aanzetten tot een reflectie op cultuur tegen het licht houden van de culturele basisvaardigheden zoals omschreven in de CiS-theorie, dan stellen we vast dat die eindtermen vooral de culturele basisvaardigheden conceptualiseren en analyseren lijken te prikkelen. Vooral de vaardigheid van het analyseren is dominant. Dit geldt voor nagenoeg alle vakken. Ook het vak Artistieke Opvoeding, waarvan zou kunnen vermoed worden dat het meer dan de andere vakken aanzet tot verbeelding (verzinnen en verbeelden, lichamelijk uitdrukken, creëren met materie en techniek), komen de vaardigheden conceptualiseren en analyseren sterk op de voorgrond.

Dit neemt echter niet weg dat er ook binnen dat vak enkele eindtermen te vinden zijn die bv. een gerichte en getrainde waarneming voorop stellen.

(Artistieke Opvoeding - Muzikale Opvoeding) 1.1 De leerlingen kunnen gericht luisteren en hun waarneming toetsen aan reeds verworven kennis, vroegere ervaringen of eigen fantasie.

(Artistieke Opvoeding - Muzikale Opvoeding) 1.1 De leerlingen kunnen een eenvoudige interactie tussen beeld en geluid in de media en mediakunst waarnemen en begrijpen.

(Artistieke Opvoeding - Muzikale Opvoeding) 1.2. De leerlingen kunnen hun persoonlijke ervaringen met de eigenheid van de muzikale taal verwoorden uit: diverse muziekgenres; verschillende culturen.

(Artistieke Opvoeding - Plastische Opvoeding) 2.1 De leerlingen kunnen de functies van aangeboden beeldtaal waarnemen en vergelijken.

(Artistieke opvoeding - Plastische Opvoeding) 2.2 De leerlingen kunnen een eenvoudige interactie tussen beeld en geluid in de media en mediakunst waarnemen en begrijpen.

Het leren voorstellen, uitdrukken en creëren van cultuur met het oog op het vergroten van een cultureel bewustzijn, is nagenoeg afwezig in de eindtermen voor de eerste graad. De enkele keren waar naar een facet van verbeelding wordt verwezen, gaat het om het ‘afstemmen’ van een eigen inbreng. De fantasie en de vaardigheid om dingen te verzinnen, zich in te leven, uit te drukken, ... ontbreekt quasi volledig in de cultuurdoelen die voor de leerlingen worden gesteld.

De geschetste dominantie van de vaardigheden conceptualisering en analyse sluit enerzijds aan bij de toenemende souplesse van het opgroeiende kind om die meer abstraherende cognitieve technieken te gebruiken. Zo is het wellicht niet toevallig dat het streven naar een eigen ‘kritische houding’ in de eindtermen voor het secundair onderwijs opvallend vaker voorkomt dan in die voor het basisonderwijs. Anderzijds kan de sterke klemtoon op conceptualiseren en analyseren ook gezien worden als een illustratie van de shift van een onderwijs dat waarneming, ervaring, uitdrukking en creatie centraal stelt naar een onderwijssysteem waar het duiden, ontleden en verklaren op vooral verbaal-discursieve manier de overhand krijgt. Die vaststelling wringt enigszins met het uitgangspunt om in de eerste graad een brede harmonische vorming te waarborgen.

5.3.5 Vergelijking ODET'en eerste graad secundair onderwijs: A-stroom vs. B-stroom

In vergelijking met de eindtermen voor A-stroom formuleren de ontwikkelingsdoelen voor de B-stroom nog iets minder doelstellingen die rechtstreeks of onrechtstreeks aanleiding geven tot de reflectie op het menselijke denken en handelen. Cultuurreflectie staat dus (nog) minder op het voorplan bij de B-stroom dan bij de A-stroom, ook al is het aantal doelen nagenoeg hetzelfde.

Voor het overige geeft de inhoudsanalyse voor de B-stroom dezelfde tendensen als voor de A-stroom: de reflectie op cultuur wordt vooral aangestuurd door de doelen binnen de vakken Artistieke Opvoeding en Nederlands. Waar de doelen op een rechtstreekse of onrechtstreekse manier aanzetten tot een reflectie op cultuur gebeurt dit voornamelijk met nadruk op conceptualiserende en analytische vaardigheden. Via waarneming en verbeelding tot cultuurreflectie of cultuurbeschouwing komen, is minder aan de orde. Ook de interculturele gerichtheid in de ontwikkelingsdoelen voor de B-stroom is erg beperkt.

5.4 Tweede graad secundair onderwijs

5.4.1 Reflectie op cultuur

Vanaf de tweede graad zijn er - zeker in de ASO-, KSO- en TSO-richting - weer meer ODET'en die op een vrij directe manier een aanzet geven om met de leerlingen op cultuur te reflecteren. Deze trend van toename van ODET'en die op een directe manier een vorm van cultuurreflectie omschrijven, is opvallend voor deze tweede graad en zagen we niet eerder in de eerste graad.

Als we kijken naar de vakgebonden eindtermen, dan springen de vakken Nederlands en Geschiedenis er uit wat betreft het aantal eindtermen dat een vorm van reflectie op cultuur tot doel stelt. Tegen het licht van de definiëring van cultuur en cultuureducatie volgens de CiS-theorie zijn Nederlands en Geschiedenis volgens het huidige curriculum klaarblijkelijk dé cultuurvakken bij uitstek.

Dit neemt niet weg dat ook in de vakgebonden eindtermen voor de andere vakken, duidelijk doelen aanwezig zijn om de leerling aan te zetten tot reflectie over bepaalde aspecten van de menselijke cultuur. We geven enkele voorbeelden uit de vakken Aardrijkskunde, Moderne Vreemde Talen Frans-Engels, Project Algemene Vakken en Wiskunde. Dat voor een vak als Wiskunde doelen worden gesteld die (cultuur)reflectief van aard zijn, is nieuw vanaf de tweede graad. Voorheen was een 'beschouwing' van het wiskundige systeem geen deel van het centraal vastgelegde wiskunde curriculum.

(ASO-KSO-TSO) (Aardrijkskunde) 10. De leerlingen kunnen op een eenvoudige manier de natuurlijke en menselijke oorzaken van milieuproblemen in een gebied verklaren en er de gevolgen voor mens, natuur en milieu uit afleiden.

(ASO-BSO) (Moderne vreemde talen) 41. De leerlingen kunnen verschillen en gelijkenissen onderscheiden in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

(BSO) (Project Algemene vakken - tijdruimte-bewustzijn) 29. De leerlingen kunnen op grond van de actualiteit en de eigen ervaringen illustreren dat hun leven ingebed ligt tussen verleden en toekomst

(KSO-TSO) (Wiskunde - algemeen) 11. De leerlingen brengen waardering op voor Wiskunde (mogelijkheden en beperkingen) door confrontatie met culturele, historische en wetenschappelijke aspecten van het vak.*

Het aantal ODET'en voor het BSO is sowieso opvallend minder dan dat voor de andere richtingen in deze tweede (en ook in de derde) graad. Het is dan ook niet verrassend dat ook het aantal ODET'en met een facet van cultuurreflectie in zich duidelijk minder is dan in de andere richtingen.

Wat betreft de cesuurdoelen, die specifiek geformuleerd zijn voor richtingen binnen ASO, zien we vooral in de Humane Wetenschappen en Grieks/Latijn veel ODET'en die op een rechtstreekse manier de reflectie van de leerling op zichzelf, zijn eigen cultuur of een andere cultuur tot doel heeft. Binnen de Humane Wetenschappen zijn daar ook enkele eindtermen bij die specifiek over kunst gaan en hoe kunstwerken uitdrukking kunnen geven aan een zelfbewustzijn, bijvoorbeeld de waarden van een samenleving:

(Humane Wetenschappen - expressie) 27. De leerlingen kunnen beschrijven hoe kunstwerken waarden kunnen uitdrukken

(Humane Wetenschappen - expressie) 28. De leerlingen kunnen verschillende waarderingen van kunst vergelijken

5.4.2 Reflectie op het zelf

Ook al is de leefwereld van de leerling, in de tweede graad van het secundair onderwijs inmiddels een puber, heel wat groter dan die van een kleuter of leerling in de lagere school, toch formuleert het kerncurriculum nog een aantal doelstellingen die rechtstreeks betrekking op het ‘zelf’, het eigen individu. Een aantal heeft te maken met de plaats van het eigen individu ten opzichte van een cultuurfenomeen of cultuuruiting. Het gaat dan om bijvoorbeeld over het formuleren van een eigen kritische mening over cultuur. Zoals bij de vakgebonden ODET’en voor Geschiedenis de leerlingen moeten kunnen ‘met coherente argumenten hun eigen standpunt tegenover een historisch of actueel maatschappelijk probleem verdedigen’. Andere ODET’en zijn te beschouwen als een aanzet tot louter metacognitieve regulering zonder dat deze metacognitie noodzakelijk een aspect van cultuur of betekenisgeving omvat. Deze vinden we vooral bij de vakken Lichamelijke Opvoeding en Nederlands. Voor de andere vakken lijkt de mogelijkheid tot zelfregulering blijkbaar meer vanzelfsprekend of is het niet noodzakelijk hieromtrent expliciete doelen te plaatsen.

Het aantal eindtermen dat expliciet inzet op de reflectie op andere culturen dan de cultuur van de leerling neemt licht toe naarmate de leerling verder in zijn onderwijsloopbaan vordert. Niettemin blijft de vermelding van een interculturele gerichtheid nog steeds vrij beperkt in de eindtermen. Vooral in de vakken Geschiedenis en Grieks/Latijn wordt van de leerlingen verwacht dat ze reflecteren op andere culturen, eventueel met als doel die te vergelijken met hun eigen cultuur.

5.4.3 Impliciete reflectie op de eigen en andere cultuur

Wanneer we alle aanzetten tot het voorhogen van het cultureel bewustzijn (expliciet in de ODET’en maar ook eerder impliciet) traceren in het curriculum voor de tweede graad, stellen we vast dat er zeker geen afname is van het belang van cultuurreflectie. Dus ondanks het feit dat het vak Artistieke Opvoeding vanaf de tweede graad uit het kerncurriculum verdwijnt, toch zijn er binnen de andere vakken doelen die richting cultuurreflectie wijzen. In de studierichting BSO is dit, zoals gezegd, wel opvallend minder dan in de andere drie richtingen.

5.4.4 Culturele basisvaardigheden in functie van cultuurreflectie

De ODET’en voor de tweede graad van het secundair onderwijs formuleren op het vlak van cultuurreflectie doelen die de verschillende culturele basisvaardigheden van de leerlingen aanspreken. Net als bij de eerste graad van het secundair onderwijs merken we daarbij wel een dominantie van de vaardigheden conceptualiseren en (vooral) analyseren. Waarnemende en verbeeldende vaardigheden worden ook vermeld, zij het minder vaak.

Daar waar er gemikt wordt op cultuurreflectie via de analyse van bepaalde cultuuruitingen, gebeurt dit veelal in combinatie met conceptualisering. Dit betekent dat de overheid verwacht dat de analyse die de leerling maakt, op een of andere manier ook talig wordt uitgedrukt. Werkwoorden als ‘duiden’, ‘becommentariëren’, ‘beschrijvend uitvoeren’, ‘argumenten aanvoeren’, ‘voorbeelden geven’, ... gaan in die richting. Vanzelfsprekend vinden we de dominantie van conceptualisering vooral in de ODET’en voor de taalvakken (Nederlands, Moderne Vreemde Talen), maar ook toch ook in een vak als Geschiedenis, een vak dat zich ook kan lenen tot niet-talige analyse. De klemtoon op het talige vermogen van de leerlingen spreekt ook duidelijk uit de ODET’en die een aspect van verbeelding in zich hebben, ook daar gaat het vaak om het verbeelden van iets door middel van of gebruik makend van tekst of vertellen. Het verbeelden via het lichaam, via voorwerpen of beelden, is minder aan de orde. Ook mentale verbeelding - in de betekenis van creatieve mentale beelden of fantasierijke gedachten - is nauwelijks terug te vinden in de vakgebonden ODET’en. Tot slot wordt er door de vakgebonden ODET’en weinig geappelleerd aan de basisvaardigheid van het waarnemen. Het belang

van die vaardigheid wordt enkel expliciet gemaakt binnen het vak Moderne Vreemde Talen. Bij het aanleren van een nieuwe taal komt het leren waarnemen als doel sterk naar voor. Dat lijkt ook logisch omdat de concrete vaardigheid van de sensorische waarneming de meer abstraherende vaardigheid van de gesproken en geschreven taal vooraf gaat. De directe waarneming schraagt dus het trainen van de talige competenties. Dat zien we in bepaalde eindtermen voor Moderne Vreemde Talen die aanzetten tot het verslag uitbrengen van een eigen ervaring, het navertellen van een gehoorde tekst, het herkennen van cultuuruitingen, ...

5.4.5 Vergelijking ODET'en tweede graad secundair onderwijs: ASO, KSO, TSO, BSO

Bij het BSO is het aantal doelstellingen dat aanzet tot reflectie veel minder dan bij de andere richtingen. Niet alleen zijn er minder doelstellingen gesteld, ze worden ook anders gesteld. We geven een voorbeeld voor het vak Moderne Vreemde Talen, ter vergelijking:

(ASO - Moderne vreemde talen) 32. De leerlingen kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: alledaagse omgangsvormen en beleefdheidsconventies voor sociale contacten gebruiken;

(BSO - Moderne vreemde talen – mondelingen interactie) In teksten met de volgende kenmerken (...) kunnen de leerlingen volgende taken kopiërend uitvoeren: 7 standaarduitdrukkingen en beleefdheidsconventies gebruiken.

In het bovenste geval wordt een beschrijvende uitvoering verwacht, in het tweede geval een kopiërend gebruik. Dit laatste veronderstelt allerminst een reflecterende houding van de leerling als taalgebruiker, terwijl reflectie bij het eerste doel wel een resultaat kan zijn.

We halen ook nog even aan dat de klemtoon op de conceptualiserende en analyserende vaardigheden het luidst klinkt bij de ODET'en voor het ASO. Specifiek de analyse van cultuur vinden we voor die richting in opvallend meer eindtermen. Dat blijkt ook uit de ASO-cesuurdoelen waar het aandeel doelen dat een analyse van de leerling veronderstelt opmerkelijk hoger ligt (ten opzichte van het aandeel dat dat niet heeft) in vergelijking met de vakgebonden eindtermen voor alle de andere studierichtingen.

5.5 Derde graad secundair onderwijs

5.5.1 Reflectie op cultuur

Het vermogen om te reflecteren op cultuur en cultuuruitingen wordt in de ODET'en voor de derde graad van het secundair onderwijs nog meer aangesproken dan voorheen. Dat geldt bij uitstek voor de ASO-richting en minder uitgesproken voor KSO en TSO. Voor het BSO - dat aanzienlijk minder ODET'en kent - vinden we in de eindtermen steeds minder rechtstreekse aanzetten tot reflectie op cultuur.

Als we de specifieke eindtermen binnen de ASO-richting verder onder de loep nemen, dan stellen we vast dat vooral de pool Humane Wetenschappen, Grieks/Latijn en - al in iets mindere mate - Moderne Talen doelen kennen die een reflectie op het menselijke denken en handelen veronderstellen. Bij Sport, Wetenschappen, Wiskunde en Topsport is die reflectieve component veel minder vaak en minder expliciet aanwezig.

Wanneer reflectie op de menselijke cultuur als doel voorkomt in de ODET'en, dan gaat het nog steeds in de meerderheid van de gevallen om cultuur en cultuuruitingen van de groep of samenleving waartoe de leerling behoort. Hier en daar heeft de reflectie ook expliciet betrekking op 'andere culturen'. Maar de aandacht voor interculturaliteit binnen de reflectieve ODET'en is in deze derde graad niet opvallend groter dan in de tweede of eerste graad.

De ODET'en die op een expliciete en rechtstreeks manier aanzetten tot cultuurreflectie handelen in deze derde graad slechts zelden over het culturele denken en handelen van de leerling zelf. Dit is vanzelfsprekend omdat leerlingen op deze leeftijd (doorgaans 16 tot 18 jaar) al in staat zijn op bredere maatschappelijke tendensen te reflecteren en bovendien ook worden voorbereid uit te stromen uit het leerplichtonderwijs. Toch zijn er ook (vooral attitudinale) doelen die aanzetten tot cultuurreflectie waarbij de persoon van de leerling zelf het onderwerp vormt. Enkele voorbeelden:

(ASO-KSO-TSO) (Geschiedenis - attitudes) 29 De leerlingen zijn bereid vanuit het historisch besef dat individuen en groepen interfereren in maatschappelijke processen, actief en constructief te participeren aan de evoluerende maatschappij.*

(ASO-KSO-TSO) (Nederlands - lezen) 22. De leerlingen zijn bereid om: te schrijven; schriftelijk informatie te verstrekken; te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijffproces en -product; taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.*

(BSO) (Project Algemene Vakken) 17. De leerlingen zien in op grond van de actualiteit en eigen ervaringen: dat er een verband bestaat tussen verleden, heden en toekomst dat er culturele verschillen zijn in het dagelijks leven van mensen.

5.5.2 Reflectie op het zelf

In veel vakspecifieke en specifieke eindtermen herkennen we ook aanzetten tot metacognitief denken dat niet meteen culturele metacognitie is. Het gaat dan immers niet zozeer over het culturele denken van de leerlingen, maar om een zelfsturing van de leerervaringen en leerstrategieën. We vinden deze doelen vooral in de vakspecifieke eindtermen voor de vakken Lichamelijke Opvoeding en Nederlands. Ze zijn er ook binnen de vakken Moderne Vreemde Talen (Frans en Engels) en Wiskunde, zij het daar al opvallend minder. Dit ligt in de lijn van de vaststelling die we eerder voor de vakspecifieke eindtermen voor de tweede graad maakten.

5.5.3 Impliciete reflectie op eigen en andere cultuur

Wanneer we iets breder gaan kijken en alle vakspecifieke ODET'en selecteren die rechtstreeks of onrechtstreeks aanzetten tot het reflecteren op (een aspect van) het menselijke denken en handelen en dus direct of indirect een verhoogde culturele metacognitie bij de leerling tot doel hebben, dan valt op dat we die vooral terugvinden bij de vakspecifieke eindtermen voor Geschiedenis en voor de taalvakken (Moderne Vreemde Talen en Nederlands). Binnen de exacte vakken - zoals Wiskunde en Natuurwetenschappen - zijn er klaarblijkelijk veel minder aangrijpingspunten om de leerling aan te zetten tot cultuurreflectie. Dat betekent echter niet dat deze volledig afwezig zijn. Ze zijn er in deze derde graad zelfs meer dan in de tweede en - zeker - de eerste graad van het secundair onderwijs. We geven enkele voorbeelden van cultuurreflectieve doelen in die exacte vakken:

(ASO) (Natuurwetenschappen - wetenschap en samenleving) 15. De leerlingen kunnen met betrekking tot de vakinhoudelijke eindtermen de wisselwerking tussen de natuurwetenschappen, de technologische ontwikkeling en de leefomstandigheden van de mens met een voorbeeld illustreren.

(ASO) (Natuurwetenschappen - wetenschap en samenleving) 20. De leerlingen kunnen met betrekking tot de vakinhoudelijke eindtermen met een voorbeeld verduidelijken dat natuurwetenschappen behoren tot cultuur, nl. verworven opvattingen die door meerdere personen worden gedeeld en die aan anderen overdraagbaar zijn.

(ASO) (Wiskunde - algemene eindtermen) 8. De leerlingen kunnen voorbeelden geven van de rol van de Wiskunde in de kunst.

5.5.4 Culturele basisvaardigheden in functie van cultuurreflectie

De ODET'en voor de derde graad die rechtstreeks of onrechtstreeks aanzetten tot culturele metacognitie, doen dat vooral via de basisvaardigheden conceptualiseren en analyseren. Het waarnemen (zintuiglijk waarnemen, ervaren en beleven, memoriseren en herkennen) en het verbeelden (verzin- nen en verbeelden, uitdrukken, creëren) komen veel minder vaak aan bod in deze ODET'en. Deze vaststelling geldt ook voor alle vakken of polen afzonderlijk. Er is met andere woorden geen enkel vak of pool dat meer dan de andere expliciet tot doel stelt de cognitieve vaardigheden van het waarnemen of verbeelden bij de leerlingen te trainen. De klemtoon ligt in deze fase dus heel duidelijk op het werken met concepten en abstracties. Nochtans lijken ons vakken en polen waar cultuuruitingen aan bod komen die anders zijn dan de cultuuruitingen uit de directe leefwereld van de leerling (we denken bv. aan Geschiedenis, Moderne Vreemde Talen, Latijn/Grieks) wel geschikt om het waarnemen en het verbeelden in te zetten. Het leren over de Klassieke oudheid zou aanleiding kunnen geven tot het waarnemen van antieke cultuuruitingen en geschriften, maar doet dat volgens de ODET'en maar in beperkte mate. Geschiedenis zou dan bijvoorbeeld aanleiding kunnen geven tot het trainen van mentale voorstellingen van het verleden. We zien echter enkel bij Nederlands het waarnemen als vaardigheid expliciet naar voor komen, te meer vrij veel eindtermen daar - ook in deze derde graad - betrekking hebben op de vaardigheden luisteren en lezen.

5.6 Secundair onderwijs: vakoverschrijdende eindtermen (VOET'en)

Staan we tot slot van dit hoofdstuk nog kort even stil bij de vakoverschrijdende eindtermen. Deze eindtermen zijn anders gestructureerd en geformuleerd dan de vakgebonden eindtermen en de cesuurdoelen. Meer bepaald volgens een ordeningskader met drie componenten: (1) een gemeenschappelijke stam met sleutelvaardigheden, (2) een aantal contexten of inhouden, (3) een aantal eindtermen 'leren leren'. Al deze componenten (zeker component 1 en 2) worden samen als een geïntegreerd en samenhangend geheel geformuleerd. Vertrekkende vanuit een breed cultuurbegrip - zoals de CiS-theorie doet - is een dergelijke geïntegreerde benadering van eindtermen met betrekking tot cultuureducatie te verdedigen. Vanuit een brede visie op cultuur kunnen immers verschillende culturele basisvaardigheden, cultuurdragers en onderwerpen (en dus verschillende leerdoelen) zinvol aan elkaar worden gelinkt. Het ordeningskader van de VOET'en kan daartoe aanleiding geven (voorbeelden van dat soort linken in de onderwijspraktijk zijn te lezen in: Dejaeghere & Desloovere, 2010).

Opvallend is dat de VOET'en in vergelijking met de ontwikkelingsdoelen en eindtermen Muzische Vorming en de vakgebonden eindtermen Artistieke Opvoeding een breder perspectief hebben. Ze gaan niet louter in op de muzische domeinen, maar ze omvatten doelen die vrij algemeen geformuleerd zijn en zich daarmee lenen tot verschillende opvoedings- en onderwijsactiviteiten (AKOV,

2009). Waar de ODET'en voor Muzische Vorming en Artistieke Opvoeding⁵ nog sterk *kunsteducatieve* doelen naar voor schuiven, past het beter de VOET'en te beschouwen als eindtermen 'cultuuropvoeding' (Dejaeghere & Desloovere, 2010) die weliswaar in bepaalde facetten aandacht hebben voor de kunsten. Voorbeelden van competenties uit de gemeenschappelijke stam die in dat idee van cultuuropvoeding passen, zijn bijvoorbeeld:

- *Creativiteit* ("ondernemend en innoverend, soepele geest en inventiviteit");
- *Esthetische bekwaamheid* ("schoonheid in cultuur- en kunstuitingen kunnen waarderen en schoonheid naar eigen smaak kunnen creëren");
- *Mediawijsheid* ("een bewuste en kritische houding ten opzichte van klassieke (televisie, radio, pers) en nieuwe media (internettoepassingen, sms) en het vermogen tot een alledaags, informeel en creatief mediagebruik dat (impliciet of expliciet) gericht is op participatie in de culturele publieke sfeer (lezersbrief, you tube, chatrooms, blogs, webcam, enz.)").

Zoals al af te lezen is uit de bovenstaande voorbeelden, gaat het er bij de VOET'en niet zozeer om de leerling specifieke vaktechnische vaardigheden bij te brengen. De leerlingen aanzetten om zich te bekwamen in één of meerdere specifieke cultuurdragers, is niet het primaire doel. Zelfs waar de kunsten letterlijk worden vermeld (in 'Context 7: de socioculturele samenleving' komt bv. 'kunstgerelateerde cultuurexploratie' aan bod) is dat niet met het oog op talentontwikkeling in artistieke vaardigheden of met het oog op het proeven, beleven of begrijpen van de kunsten, maar wel als een verkenning die onderdeel is van een "sociale identiteit, sociale interactie en maatschappelijke participatie" (AKOV, 2009: 12-13).

Cultuurreflectie komt als doel niet letterlijk aan bod in de gemeenschappelijke stam van de VOET'en. Toch zijn er zowel in de stam als in de contexten enkele competenties die vrij direct verwijzen naar reflectie en culturele metacognitie:

(Stam) 17. De leerlingen toetsen de eigen mening over maatschappelijke gebeurtenissen en trends aan verschillende standpunten.

(Stam) 22. De leerlingen ontwikkelen een eigen identiteit als authentiek individu, behorend tot verschillende groepen.

(Context) 10. De leerlingen beargumenteren, in dialoog met anderen, de dynamiek in hun voorkeur voor bepaalde cultuur- en kunstuitingen.

Verder zijn er - zoals bij de vakgeboden eindtermen - ook een aantal ODET'en die eerder impliciet een reflectie bij de leerlingen veronderstellen. In vele gevallen lijkt de verwoording van de ODET'en te suggereren dat vooral de conceptualiserende en analyserende vaardigheden van de leerlingen worden aangesproken bij het reflecteren op cultuur. Reflectie via het produceren van eigen cultuuruitingen (een vorm van verbeelden) komt als zodanig niet aan bod in de VOET'en.

⁵ Zie ook Hoofdstuk 6 voor een analyse hiervan.

6 | De aandacht voor de culturele vaardigheden, media en onderwerpen - Muzische Vorming en Artistieke Opvoeding

In het vorige hoofdstuk bekeken we alle ODET'en voor het kleuter- en leerplichtonderwijs. We gingen na in welke mate ze inzetten op de reflectie op cultuur of op niet-culturele vormen van zelfreflectie. In dit hoofdstuk nemen we een ander perspectief. We bekijken de ODET'en van een aantal leergebieden en vakken (één per onderwijsniveau) en houden deze tegen het licht van de culturele vaardigheden zoals uitgetekend door de CiS-theorie. Zo zien we voor een selectie aan ODET'en op welke vaardigheden de nadruk ligt en hoe daarmee wordt omgegaan, alsook hoe de opbouw over de onderwijsniveaus verloopt.

Voor deze analyse in de diepte beperken we ons tot het leergebied Muzische Vorming (voor kleuter- en lager onderwijs) en het vak Artistieke Opvoeding. We kiezen deze omdat deze vaak gezien worden als de cultuurvakken bij uitstek en omdat de analyse in het vorige hoofdstuk uitwees dat de ODET'en voor dit leergebied/vak vaak verwijzen naar aspecten van cultuurreflectie en dus goed passen binnen de afbakening van cultuuronderwijs volgens de CiS-theorie (van Heusden, 2010).

6.1 Kleuteronderwijs: leergebied Muzische Vorming (bijlage 3)

6.1.1 Waarnemen

In de ontwikkelingsdoelen Muzische Vorming voor het kleuteronderwijs is er een duidelijke nadruk op de waarnemende en verbeeldende vermogens van het kind. Dit lijkt vanzelfsprekend, gezien dit de dominante vaardigheden zijn in de periode 2,5-6 jaar. De ontwikkelingsdoelen spreken de verschillende deelvaardigheden van die twee generieke culturele basisvaardigheden aan. In het domein Beeld zien we bv. de zintuigelijke waarneming terugkomen in OD 1.1, de ervaring en beleving ervan in OD 1.5 ('gevoeligheid') en het herkennen en memoriseren in OD 1.1. Dat is ook het geval voor de andere muzische domeinen. Opvallend is wel dat vaardigheden met betrekking tot herkennen en onthouden en opnieuw oproepen van die herkenning vooral worden aangesproken door de ODET'en voor Muziek en minder door de ODET'en voor de andere muzische domeinen.

6.1.2 Verbeelden

De culturele basisvaardigheid van het verbeelden vinden we ook in elk van de afgebakende muzische domeinen terug. Zo zien we bv. dat het verbeelden en verzinnen als deelvaardigheden te herkennen zijn in de ODET'en voor Beeld (1..2 'exploreren'/'experimenteren'), voor Muziek (OD 2.5 'experimenteren en improviseren'), voor Drama (OD 3.3 'expressief reageren'), voor Beweging (OD OD 4.5. 'eigen dansexpressie') en Media (OD 5.3. 'een nieuw verhaal vertellen').

Het creëren van geluid/muziek komt twee maal terug in de vorm van 'nabootsen' of 'reproducen'. Ook bij Drama wordt 'nabootsen' als leerdoel vermeld. Het reproducen van bestaand werk is eigen aan de didactiek voor die twee muzische domeinen. Dat veel muzisch handelen op deze leeftijd nog bepaald wordt door nabootsen en imiteren, is in lijn met de ontwikkeling van de kinderen op dat

moment. De nieuwe aspecten die verbeelding kan krijgen (het contra-feitelijk denken, het denken over echt en niet echt, ...) worden niet aangehaald, ook niet bij Drama waar de nadruk vooral lijkt te liggen op het inleven en verwoorden van levensechte situaties, minder op levensechtheid versus fantasie.

De (verbeeldende) vaardigheid om iets dat wordt waargenomen om te zetten naar iets anders, zien we in de doelen vaak terugkeren. Veelal gaat het om het omzetten van een visuele waarneming naar woorden (OD 1.3; 3.1; 4.5). Enkel bij het domein Beweging zien we de switch tussen gesproken taal en beweging (OD 4.2) en klanken en beweging (OD 4.4). Alsook bij Media zien we de wisselwerking tussen de verschillende dragers terugkomen (OD 5.2; 5.3). Vanuit woorden beeldend werken of dramatiseren gebeurt minder.

Bij 2,5 tot 3-jarigen ontluikt het verbaal en visueel geheugen. Opvallend is dat die ontwikkeling enkel wordt aangegrepen op het domein van het Beeld (OD 1.1 dat over visueel geheugen gaat), maar niet over andere muzische domeinen gaat. Zeker vanaf 4 jaar groeit het aantal mentale representaties en het vaardig omgaan met heden en verleden. Ook het nadenken over de toekomst begint dan, net zoals het nadenken over de eigen gedachten. Al deze temporele inzichten komen niet aan bod in de ontwikkelingsdoelen, terwijl Beeld, Drama en Media daar zeker aanknopingspunten kunnen voor bieden.

Zowel in het beleven als het maken, vatten de ODET'en in alle domeinen - behalve in het domein Beeld - een groeps-element. Dat gaat van 'meedoen' en 'meebewegen' bij Dans tot 'in groep reproduceren' bij Muziek. Dat we een dergelijke sociale doelstelling niet terugvinden bij Beeld heeft wellicht met de discipline zelf te maken. Het inzetten van muzische vaardigheden met het oog op het bereiken van sociale of socialiserende doelen (bv. kunnen samenwerken, normen en waarden kunnen delen, bewustzijn van tradities, enz.) ontbreekt. Enkel bij de attitudedoelen (6.4) komt dit aan bod.

6.1.3 Conceptualiseren

Hoewel waarnemen en verbeelden dominant zijn in de ontwikkelingsdoelen, is er ook plaats voor conceptualisering. Beweging bv. gaat duidelijk niet enkel over het (spontaan) gebruik van het lichaam, maar ook om het gebruik van het lichaam bij het ontwikkelen van een 'lichaamstaal' (OD 4.2), een 'stijl van bewegen' (OD 4.3) en het 'verwoorden' van beweging (OD 4.5). Toch zijn niet alle aspecten van conceptualisering en begrip terug te vinden in de doelen. Het werken aan het begrip dat kinderen - op basis van dezelfde opdracht of informatie - andere ideeën kunnen hebben en ook het stimuleren van kinderen om divergent te denken, is niet expliciet opgenomen.

6.1.4 Analyseren

Analyse komt in deze doelen slechts sporadisch aan bod, ook al blijkt uit onderzoek dat peuters en kleuters wel al (minimaal) analytische vaardigheden kunnen ontwikkelen. Zo ontbreekt het geven van duiding en eigen waardering (als deelvaardigheid van conceptualiseren) en het toetsen van aannames (als deelvaardigheid van analyseren) goeddeels in de ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs. Enkel het domein Media is hierop een uitzondering. Dat domein heeft naast het artistiek-creatieve ook expliciet te maken met communicatie en geletterdheid hetgeen duidelijk meer aanleiding geeft tot conceptualiserende en analytische acties ('decoderen', 'verhalen', 'interpreteren', ...).

6.1.5 Cultuurdragers

De meeste doelen voor peuters en kleuters hebben betrekking op het lichaam (stem, klank, verwoorden, uitbeelden, ...) en pas in tweede instantie op een andere materiële cultuurdrager (instrument, technische middelen, enz.). Dit neemt niet weg dat we algemeen kunnen stellen dat op alle muzische domeinen een variëteit aan cultuurdragers wordt aangesproken (zowel het lichaam, voorwerpen, taal, grafische tekens en symbolen). Het disciplinair indelen van de doelen maakt ook dat er aandacht is voor het gebruik van de aanwezige symboolsystemen (woorden, beelden, beweging, muziek, ...). Soms worden de cultuurdragers vrij vaag omschreven ('de omgeving', 'de dingen', 'uitingen' zoals in het muzische domein van de Attitudes), soms vrij specifiek ('kinderliteratuur' bij OD 3.5 of 'audio-visuele boodschappen' bij OD 5.1).

6.1.6 Onderwerpen

Er zijn niet of nauwelijks elementen in de ontwikkelingsdoelen Muzische Vorming die rechtstreeks verwijzen naar bepaalde specifieke thema's of inhoudelijke onderwerpen. Dit is het domein van de onderwijsverstrekkers zelf (als deel van het eigen planningsproces).

Zoals we in het vorig hoofdstuk al vaststelden is cultuurreflectie als leerdoel slechts beperkt opgenomen in lijst van deze ontwikkelingsdoelen voor Muzische Vorming. Net zoals bij de beperkte vermelding van de abstraherende vaardigheden conceptualisering en analyse is de eerder spaarzame verwijzing naar reflectie niet zo uitzonderlijk gezien de ontwikkeling van peuters en kleuters. Toch zijn ook zij al in staat tot bepaalde vormen van reflectie (het kunnen interpreteren van verschillende symbolen, het gebruik van een symbool voor iets anders (metafoor), de verrassende betekenis van elementen in een onverwachte volgorde (humor)). Deze komen weinig aan bod.

6.2 Lager onderwijs: leergebied Muzische Vorming (bijlage 4)

6.2.1 Waarnemen

Net als de ontwikkelingsdoelen in het kleuteronderwijs, hechten de eindtermen Muzische Vorming voor het lager onderwijs nog steeds groot belang aan de basisvaardigheden waarnemen en verbeelden. Bij het waarnemen gaat het zowel om de zintuiglijke perceptie (bv. OD 1.2, 2.1, 3.2, 4.2) als om de beleving van die perceptie (bv. OD 1.4, 1.6, 3.5, 3.7). Bij Beweging worden de strikt waarnemende vaardigheden (het kijken naar, het beschouwen, ... van beweging) minder uitgedaagd door de eindtermen dan in de andere muzische domeinen. Ook het inspelen op 'herkenning' en het koppelen van wat men waarneemt aan een herinnering gebeurt bij Beweging en bij Muziek minder dan bij Beeld en Media.

6.2.2 Verbeelden

In alle muzische domeinen vinden we eindtermen terug die expliciet als doel hebben de leerlingen te laten verbeelden. Verbeelden moet hierbij vooral gezien worden als iets creatief en innovatief ontwikkelen. Dat is af te lezen aan vaak terugkerende woorden als 'creatief', 'improviseren', 'fantaseren', 'verhaal opbouwen', ... Ook het lichamelijk uitdrukken of creëren met materie en techniek (zgn. productieve cultuureducatie) wordt middels de ODET'en Muzische Vorming aangemoedigd, en dit zonder uitzondering in alle muzische domeinen. Veel vaktechnische oefening wordt daarbij niet voorop gesteld. Het eerder gaat om het genieten van en om het verkennen van mogelijkheden dan om het beheersen van muzische vakkennis. Uitzonderingen zijn de vermelding van 'spreektechniek' (ET 3.6) en het 'opbouwen van een dansverloop' (ET 4.3). We kunnen - enigszins veralgemenend - stellen dat

het ‘kunnen en kennen’ ook in dit onderwijsniveau nog ondergeschikt is aan wat we het ‘ervaren en uitproberen’ zouden kunnen noemen. Dit lijkt vrij typisch voor de Muzische Vorming, want in de eindtermen voor andere leergebieden zien (bv. Wiskunde of Lichamelijke Opvoeding) zien we dat veel minder.

6.2.3 Conceptualiseren

Hoewel lagere schoolkinderen al beter in staat zijn om bepaalde zaken begripsmatig te benoemen, bepaalde talen te gebruiken (niet enkel gesproken of geschreven taal maar ook beeldende en muzikale taal) en door middel van taal uitingen te duiden en te waarderen, toch zien we in de eindtermen weinig doelen die specifiek die vaardigheden aanspreken en triggeren. Dat neemt niet weg dat het ‘kritisch bespreken’ of ‘praten over’ muzische uitingen en ervaringen wel in alle domeinen voorkomen (ET 1.1, 1.2, 1.3, 2.5, 3.7, 4.2, 4.4, 4.5, 5.1).

6.2.4 Analyseren

Dat het ‘kunnen en kennen’ van muzische technieken, uitingen, ... niet bepaald uit de verf komt binnen de eindtermen Muzische Vormingen voor het lager onderwijs, blijkt ook uit de vrij beperkt aandacht voor de basisvaardigheid van het analyseren. Het onderzoeken, ontleden, uittesten, aftoetsen, ... kortweg het vat krijgen op de logica en structuur van de kunsten en de kunstwereld is niet opgenomen in de eindtermen, enkele uitzonderingen niet te na gesproken. Nochtans is er, zeker naar het einde van de lagere school, bij veel leerlingen al een begrip van logica (bv logisch redeneren over de relatie tussen artistieke disciplines, zoals muziek en theater) en functionaliteit (de manier waarop patronen aan elkaar verbonden zijn, zoals bv. interesse, begrip en appreciatie van kunsten) en kan men al afstand nemen van eigen overtuigingen. Deze vermogens worden in de ODET’en niet echt uitgedaagd.

6.2.5 Media

Gezien ook in de eindtermen voor het lager onderwijs de verschillende muzische disciplines aan bod komen, is er vanzelf een diversiteit aan de cultuurdragers die worden aangesproken. Bij Drama en Beweging is dat vooral het lichaam, bij Beeld en Media vooral gebruiksvoorwerpen (bv. ET 1.5 ‘Gereedschappen en materialen’) en grafische media (bv. 1.3 ‘Beeldinformatie’). Net zoals bij de ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs zijn in deze eindtermen de cultuurdragers nu eens heel vaag omschreven (bv. ‘hedendaagse muziek’ bij ET 2.3 of ‘gesproken tekst’ bij ET 3.3) en dan weer zeer specifiek (bv. ‘Audiovisuele opnamen en weergavetoestellen’ bij ET 5.3).

6.2.6 Onderwerpen

Net zoals in het kleuteronderwijs blijven de omschreven doelen van het kerncurriculum vrij op de vlakte wat betreft de onderwerpen die in een muzisch leerproces aan bod kunnen komen. Er worden wel zaken vermeld, maar die zijn vaak vrij algemeen omschreven: ‘beeldende problemen’ bij ET 1.5, ‘kenmerken van muziek’ bij ET 2.1, ‘spelvormen’ bij ET 3.6, ... Dit laat ruimte voor invulling, maar tegelijk ook voor verwarring of onduidelijkheid (cf. hoofdstuk 1).

6.3 Secundair onderwijs: vakgebonden eindtermen Artistieke Opvoeding (Eerste graad, A-stroom) (bijlage 5)

6.3.1 Waarnemen

De vaardigheid van het waarnemen krijgt een zeer expliciete plaats in de eindtermen voor Artistieke Opvoeding. De eerste vijf eindtermen bij Muzikale Opvoeding en de eerste vier bij Plastische Opvoeding hebben betrekking op het waarnemen. Dit gaat vaak samen met een aspect van analyse (bv. ‘toetsen’ en ‘vergelijken’). Dit is vanuit de CiS-theorie gezien niet toevallig gezien waarneming en analyse beide sensorische vaardigheden zijn, waarbij we analyse kunnen zien als een ‘abstracte waarneming’ (van Heusden, 2010: 15). Waarneming komt ook in de andere eindtermen voor Artistieke Opvoeding aan bod, hetgeen aantoont dat perceptuele vaardigheden ook in het secundair onderwijs verder getraind worden.

Het toegenomen vermogen van de leerling om langer geconcentreerd waar te nemen, kenmerken te onderscheiden en te selecteren, wordt aangesproken door zowel de eindtermen Muzikale Opvoeding als de eindtermen Plastische Opvoeding, waarbij het waarnemen duidelijk al op een hoger niveau staat dan in de Muzische Vorming van de lagere onderwijsniveaus.

6.3.2 Verbeelden

Het vermogen tot verbeelden wordt in de eindtermen voor Artistieke Vorming vooral teruggebracht tot ‘musiceren’ en ‘vormgeven’. Zowel het louter ‘uitvoeren’ (bij Muzikale Opvoeding in ET 7, 8) als het creatief en expressief uiten en improviseren komt terug (bij Muzikale Opvoeding in ET 9, 15 en bij Plastische Opvoeding ET 9, 18). Louter verkennende of nabootsende doelstellingen dienen zich - in tegenstelling tot de ontwikkelingsdoelen en eindtermen Muzische Vorming - hier niet meer aan. Het specifiek werken met materie en techniek komt daarbij bij Plastische Opvoeding nog meer aan bod dan bij Muzikale Opvoeding.

6.3.3 Conceptualiseren

Bij zowel de eindtermen voor Muzikale Opvoeding als die voor Plastische Opvoeding zijn er een aantal eindtermen die specifiek ingaan op het ‘verwoorden’ of ‘vertellen’. Meestal gaat het om het talig weergeven van een bepaalde ervaring, maar soms ook om het uiten van een eigen kritisch standpunt. Vanaf het secundair onderwijs moeten leerlingen daartoe ook al in staat zijn, gezien de meeste misvattingen over kunst op die leeftijd verdwenen zijn (Gardner, 1991).

6.3.4 Analyseren

Het feitelijk beschouwen (incl. ontleden, onderzoeken, aftoetsen en verklaren) van bepaalde artistieke uitingen, zonder dat men wordt beïnvloed door eigen (voor)oordelen en voorkeuren, is iets waar jongeren steeds beter in worden. Dat de meer onderzoekende en daarmee ook analytische vaardigheden meer aan bod komen in de eindtermen voor het secundair onderwijs (Artistieke Opvoeding) dan voor het lager onderwijs (Muzische Vorming), is vanuit die optiek ook logisch. Het gaat daarbij om al vrij specifieke vergelijkingen (bv. ‘stemsoorten (...) vergelijken’ bij MO ET 3) en het toetsen van waarnemingen (bv. ‘kijkervaring toetsen aan reeds verworven kennis’ bij PO ET 1).

6.3.5 Media

De indeling van de eindtermen Artistieke Opvoeding voor de eerste graad van het secundair onderwijs is drastisch anders dan voor het kleuter- en lager onderwijs. De doelen worden niet langer ingedeeld per muzisch domein, maar zijn beperkt tot twee artistieke disciplines: muziek ('muzikale opvoeding') en beeld ('plastische opvoeding'). Ook al vinden we bijvoorbeeld mediakunst wel terug bij de Plastische Opvoeding (ET 4) en zijn er doelen omtrent artistieke beweging opgenomen in de eindtermen voor Lichamelijke Opvoeding, toch is het palet aan cultuurdragers dat vermeld wordt in de eindtermen duidelijk minder gevarieerd dan in de lagere onderwijsniveaus. Nochtans beschikken jongeren aan het begin van het secundair onderwijs over meer mediale vaardigheden dan kinderen in de basisschool. Alleen al in het werken met grafische media - zoals de verschillende types van schilderkunst, foto, film, video, ... - zal iemand van 12 jaar of ouder sneller bedreven in zijn dan kinderen jonger dan 12 jaar.

6.3.6 Onderwerpen

De vaststelling hier is niet anders dan bij de lagere onderwijsniveaus: de eindtermen laten vrij veel open wat betreft de onderwerpen die worden behandeld in de scholen. Toch merken we wel dat onderwerpen hier en daar specifiek en van een hoger kennisniveau uitgaan dan bij kinderen uit kleuter- of lager onderwijs. Enkele voorbeelden: 'vormsoorten, vormrelaties, vormvariëaties, vormconcepten en vormfuncties' (PO ET 8) en 'Actuele gebeurtenissen in de beeldende kunst' (PO ET 10).

7 | Conclusies en aanbevelingen

In dit laatste hoofdstuk brengen we de belangrijkste conclusies van dit onderzoek samen. Op basis van de conclusies worden ook een aantal beleidsaanbevelingen geformuleerd.

7.1 Culturele metacognitie/cultureel bewustzijn

- De ‘Cultuur in de Spiegel’-theorie (verder: CiS-theorie) omschrijft het cultureel bewustzijn als dat deel van het menselijke denken en handelen dat precies over het menselijke denken en handelen zelf gaat. Het is dus een meta-activiteit. Aan een sterker cultureel besef kan gewerkt worden door het inzetten van vier cognitieve skills, de zogenaamde culturele basisvaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Het werken aan cultureel bewustzijn door middel van die vaardigheden is niet beperkt tot één of een aantal vakken. Het kan voor tal van thema’s die aan bod komen in het onderwijs - ook voor de zogenaamde exacte vakken - voor zover er aanleiding wordt gegeven om na te denken over de invloed, de aanleiding, de uitdrukking, de ervaring, het discours, ... kortom de betekenis ervan voor het menselijke denken en handelen. Het nadenken over de cultuur lijkt wel meer vanzelfsprekend via bepaalde vakken en thema’s (zoals ritueel, mythe, religie, ideologie, filosofie, cultuurwetenschap, kunst, geschiedenis, erfgoed, literatuur, politiek, media, maatschappijleer, ...).
- Het nadenken over het menselijke denken en handelen is niet enkel een individuele aangelegenheid. Het kan op twee manieren een collectieve activiteit zijn: (1) het reflecteren over en betekenis geven aan het menselijke denken en handelen gebeurt vaak collectief, (2) het menselijke denken en handelen zelf is per definitie sociaal en dus in belangrijke mate gestuurd en bepaald door anderen.
- De onderzoeksliteratuur over metacognitie is vooral leerpsychologisch van aard en heeft hoofdzakelijk betrekking op zelfregulering (in leerprocessen) en zelfkennis, vaak zonder nadruk op het culturele. De link tussen cultuur(educatie) en metacognitie wordt niet door veel auteurs als vanzelfsprekend (laat staan dwingend) gezien, al is er wel brede consensus dat via educatie het denken over cultuur kan worden veranderd en verdiept. Onderzoek in de kunstpedagogiek toont aan hoe verschillende kunstuitingen tegelijk zowel aanleiding als resultaat kunnen zijn van metacognitieve activiteiten.

7.2 Cultuurreflectie

- Reflecteren is - in tegenstelling tot bewustzijn en cognitie - een werkwoord. Het reflecteren over cultuur vormt volgens de CiS-theorie het middel om te werken aan culturele bewustwording. Cultuurreflectie kan daarmee omschreven worden als het vergroten van het inzicht in de eigen cultuur en in die van anderen, en het uitdrukken van dat inzicht via verschillende cultuurdragers (die in de CiS-theorie ‘media’ worden genoemd). Omdat het vergroten van het inzicht in cultuur via reflectie nooit ‘volledig’ of ‘af’ is, kan cultuurreflectie - net als cultureel bewustzijn - als een proces worden gezien en niet als een toestand. De twee liggen daarmee erg dicht bij elkaar.
- Het vergroten en uitdrukken van inzicht in cultuur kan zowel op een receptieve als op een productieve manier gebeuren. Het waarnemen en analyseren van cultuur kan geassocieerd worden met receptieve cultuureducatie omdat het beide eerder sensorische vaardigheden zijn en

dus gericht op het *kennen* van cultuur. Het verbeelden en conceptualiseren van cultuur kan eerder geassocieerd worden met productieve cultuureducatie omdat het om eerder motorische vaardigheden gaat, gericht dus op het *maken* van cultuur.

- Het versterken van het cultureel bewustzijn van leerlingen verloopt via cultuurreflectie. Daartoe volstaat het niet enkel dat uitingen van cultureel bewustzijn (zoals bv. kunst) worden ingebracht in een educatieve activiteit. Leerlingen kunnen immers ook niet-reflectief omgaan met uitingen van cultureel bewustzijn. Belangrijk is dat leerlingen worden aangezet tot cultuurreflectie (bv. over kunst of via kunst over andere aspecten van het menselijke denken en handelen) via zogenaamde reflectievragen. Reflectievragen zijn vaak open vragen of opdrachten, zonder juiste of foute antwoorden of resultaten, die de bestaande opvattingen van de leerlingen bevragen. De vragen kunnen op verschillende manieren worden gesteld, maar vaak zal een tussenkomst van een andere persoon nodig zijn (bv. een medeleerling in een discussie, een vragende leerkracht of gids, enz.). De reflectievragen geven de leerlingen ingangen of structuren om metacognitief te kunnen denken. Op die manier kunnen leerlingen nieuwe inzichten ‘ontdekken’ (heuristiek onderwijs) of leren hoe ze een eigen betekenis aan cultuur kunnen geven (evocatief onderwijs).
- Het verbaal-discursief reflecteren zal mogelijk de meest voorkomende vorm van reflecteren op cultuur zijn in het huidige onderwijs (zeker bij wat de CiS-theorie omschrijft als de conceptualisering van cultuur en de analyse van cultuur), toch kan reflectie ook op een niet-talige manier gebeuren door bijvoorbeeld visuele of kinesthetische uitingen (vooral aan de orde bij het waarnemen en het verbeelden van cultuur).
- Emoties spelen een dubbele rol bij het reflecteren. Emoties drijven en beïnvloeden ons denken en dus ook ons reflectief denken. Broudy spreekt in dat verband van ‘feelingful cognition’ (1987:11). Tegelijk kunnen emoties ook het onderwerp van cultuurreflectie zijn, tenminste voor zover emoties en de uitdrukking die ze krijgen ook cultureel bepaald zijn.

7.3 De plaats en typering van cultuurreflectie in het curriculum

7.3.1 Algemene beschouwingen

- In eerder onderzoek (Vandenbroucke & Vermeersch, 2013) haalden we al aan dat de ODET’en die een element van beeldgeletterdheid bevatten, erg verschillend geformuleerd zijn. Soms heel specifiek en concreet, soms heel open, algemeen of vaag. Sommige ODET’en combineren ook verschillende competenties en zijn daardoor niet altijd operationeel beschreven. Deze vaststellingen gelden ook voor de ODET’en die te maken hebben met het reflecteren op cultuur.
- Eveneens wezen we eerder op de mogelijke discrepantie tussen de plaats en typering van ODET’en in het kerncurriculum en de uitvoering ervan in de klaspraktijk (Vandenbroucke & Vermeersch, 2013). Of die discrepantie er is, werd niet nagegaan in dit onderzoek. Het lijkt de moeite dit verder na te gaan, net omdat uit onderzoek blijkt dat leerkrachten bepaalde ODET’en (zoals die voor het leergebied Muzische Vorming) moeilijk te begrijpen vinden.
- ODET’en zeggen iets over vaardigheidsontwikkeling. Ze geven de standaard of het minimumdoel aan dat een leerling moet halen in een bepaalde vaardigheid of competentie. Ze zeggen weinig over de cultuurdragers die daarbij gehanteerd worden of de onderwerpen die behandeld kunnen worden. Soms geven ze wel in grote lijnen een onderwerp of suggestie van onderwerp, maar vaak doen ze dat niet. Een vakgebonden eindterm voor Geschiedenis (derde graad secundair onderwijs, ASO, KSO en TSO) vermeldt: *“De te behandelen historische werkelijkheid, zowel uit het historisch referentiekader als uit de bestudeerde samenlevingen, wordt vrij gekozen en wordt derhalve niet in eindtermen geconcretiseerd.”*

7.3.2 Kleuteronderwijs

- Weinig ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs zetten in op de reflectie op cultuur. Dat lijkt vanzelfsprekend gezien het nog beperkte reflectieve vermogen van peuters en kleuters. Er zijn wel een aantal ontwikkelingsdoelen die onrechtstreeks tot reflectie op een cultureel gegeven aanleiding geven. We vinden deze - nog steeds een minderheid - vooral in de leergebieden Muzische Vorming, Nederlands en Wereldoriëntatie en ze hebben vooral betrekking op de directe omgeving van het kind: het gedrag van andere kleuters, materiaal en uitingen in hun omgeving (muziek, prenten, symbolen, schrift, ...). Opvallend is dat deze doelen niet enkel betrekking hebben op de waarnemende en verbeeldende vaardigheden van de kinderen, maar ook (al) op de conceptualiserende vaardigheden. Concreet is dat vooral het verwoorden van ervaringen.
- Als we specifiek naar de doelen voor Muzische Vorming kijken, dan stellen we vast dat die vrij evenwichtig beschreven zijn, met aandacht voor de verschillende artistieke disciplines, culturele vaardigheden, en een openheid om een variatie aan onderwerpen en cultuurdragers aan bod te laten komen in het educatief proces. Analytische vaardigheden worden nog maar weinig aangesproken (behalve in het domein Media), maar dat is voor deze leeftijdsgroep vanzelfsprekend.
- Dat veel muzisch handelen op deze leeftijd nog bepaald wordt door nabootsen of imiteren, is in lijn met de ontwikkeling van de kinderen op dat moment. Nieuwe ontwikkelingen in het verbeeldend vermogen van een kind van die leeftijd (het contra-feitelijk denken, het denken over echt en niet echt, ...) worden niet aangehaald. Ook temporele inzichten (vanaf 4 jaar aanwezig) komen niet aan bod in de ontwikkelingsdoelen, terwijl domeinen als Beeld, Drama en Media daar zeker aanknopingspunten kunnen voor bieden. Ook sociale of socialiserende doelen (bv. kunnen samenwerken, normen en waarden kunnen delen, bewustzijn van tradities, enz.) ontbreken grotendeels.

7.3.3 Lager onderwijs

- Het aantal eindtermen voor het lager onderwijs dat een aspect van cultuurreflectie omvat, is niet opvallend hoger dan in het kleuteronderwijs. Opmerkelijk is dat we de doelen die uitdrukkelijk mikken op kinderen leren reflecteren over het menselijke denken en handelen vooral terug vinden in het leergebied Nederlands en in het leergebied Wereldoriëntatie. In het leergebied Muzische Vorming zijn er heel wat eindtermen die cultuurreflectie veronderstellen, maar dat aspect niet echt expliciet maken. Het verbinden van cultuureducatieve doelen aan de vakken Frans, Lichamelijke Opvoeding en de ICT-eindtermen is uitzonderlijk.
- Cultuurreflectie gebeurt in het lager onderwijs in vrij gelijke mate via de vier culturele basisvaardigheden. De vaardigheden van het waarnemen en het verbeelden zijn vrij dominant in de eindtermen Muzische Vorming. Toch vinden we ook daar aanzetten tot conceptualiseren terug (bv. kritisch becommentariëren). De eindtermen Nederlands en Wereldoriëntatie die aanzetten tot cultuurreflectie, spreken (bij de leerling) vooral de vaardigheden van het conceptualiseren en analyseren aan. Opvallend is dat vaardigheden die te maken hebben met verbeelden (bv. historische voorstellingen maken en inleven, creëren met taal, ...) daar niet erg aanwezig zijn.
- Specifiek in het leergebied Muzische Vorming zien we dat de focus op het waarnemen afneemt (t.o.v. het kleuteronderwijs), vooral in de domeinen Beweging en Muziek. Dit leergebied zet wel nog steeds sterk in op verbeelding, weliswaar zonder vaktechnische aspecten te benadrukken. Het 'kunnen en kennen' is op muzisch vlak ondergeschikt aan wat we het 'ervaren en uitproberen' zouden kunnen noemen – in andere leergebieden is dat veel minder uitgesproken zo. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat onderzoeken, ontleden, uittesten, aftoetsen, ... kortweg het vat krijgen

op de logica en structuur van bv. de kunsten en de kunstwereld nauwelijks opgenomen is in de eindtermen voor het lager onderwijs.

7.3.4 Secundair onderwijs

- Cultuurreflectieve eindtermen zijn vanaf de eerste graad van het secundair onderwijs vooral (veel meer dan voorheen) verbonden aan conceptualiserende en analyserende vaardigheden. Dit is vanzelfsprekend daar deze abstraherende vaardigheden op deze leeftijd sterker worden. Het leren voorstellen, uitdrukken en creëren van cultuuruitingen schuift daarmee naar de achtergrond. De fantasie en de vaardigheid om dingen te verzinnen, zich in te leven, uit te drukken, ... ontbreekt quasi volledig in de cultuurdoelen die voor de leerlingen worden gesteld.
- Wat betreft de vakken waar cultuurreflectie het meeste voorkomt, zetten de eindtermen in het secundair onderwijs de tendensen verder van het kleuter- en lager onderwijs: vooral de vakken Nederlands en Geschiedenis lijken zich te lenen tot het rechtstreeks aanzetten tot cultuurreflectie bij de leerlingen. Vooral het aspect 'taalbeschouwing' in het vak Nederlands blijkt aanleiding te geven tot veel cultuurreflectieve doelstellingen.
- Het curriculum voor het vak Artistieke Opvoeding (dat enkel in de eerste graad deel is van het kerncurriculum) gaat vrij breed en spreekt (als geheel) alle culturele basisvaardigheden vrij gelijkmatig aan. Toch zetten de vakgebonden ODET'en voor Artistieke Opvoeding niet expliciet aan tot het op een beschouwende en reflecterende manier omgaan met muziek en beeldende kunsten. Dit geldt ook voor de andere artistieke disciplines (dans, poëzie en proza, toegepaste kunsten zoals architectuur, design, media, ...) die niet door een specifiek vak worden gevat (ze komen wel voor in verschillende andere vakken). Deze tendensen gelden zowel voor de A- als de B-stroom, die grotendeels dezelfde tendensen kennen, al staat cultuurreflectie (nog) minder op het voorplan bij de B-stroom dan bij de A-stroom.
- Waar de expliciete aandacht voor cultuurreflectie in de eerste graad van het secundair onderwijs maar bij mondesmaat aanwezig is, is er een opvallende toename vanaf de tweede graad (zeker in de ASO-, KSO- en TSO-richting). Vooral in de vakgebonden eindtermen Nederlands en Geschiedenis zijn cultuurreflectieve doelen prominent aanwezig. Vanuit de definiëring van de CiS-theorie, zijn die twee vakken daarmee dé cultuureducatieve vakken van het secundair onderwijs.
- Wat betreft de cesuurdoelen, die specifiek geformuleerd zijn voor richtingen binnen ASO, zien we vooral in de Humane Wetenschappen en Grieks/Latijn veel ODET'en die op een rechtstreekse manier de reflectie van de leerling op zichzelf, zijn eigen cultuur of een andere cultuur tot doel heeft. Ondanks het feit dat het vak Artistieke Opvoeding vanaf de tweede graad uit het kerncurriculum verdwijnt, zijn er binnen de andere vakken dus toch doelen die richting cultuurreflectie wijzen.
- Ook de VOET'en vermelden aspecten van cultuurreflectie en sturen daarmee aan op een curriculumbrede integratie van cultuureducatie in het secundair onderwijs. De VOET'en hebben niet zozeer als doel dat de leerlingen zich bekwamen in één of meerdere specifieke cultuurdragers, maar interpreteren cultuuropvoeding als onderdeel van een bredere (identiteits)ontwikkeling die het vaktechnische overstijgt. Daardoor ligt er - althans in de formulering - een klemtoon op conceptualiseren en (vooral) analyseren en heeft de zogenaamde productieve cultuureducatie een minder duidelijke plaats in de VOET'en.

7.3.5 Opbouw en samenhang in het curriculum

- Het aantal ODET'en dat een aspect van reflectie (rechtstreeks of onrechtstreeks) omvat blijft vrij stabiel doorheen de hele onderwijsloopbaan, met een stijging in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs (vooral in ASO).

- Zit er een doorloop in de ODET'en die tot cultuurreflectie aanzetten? Wordt het 'niveau' of de moeilijkheidsgraad van de reflectie stelselmatig opgebouwd? Daarop kunnen we affirmatief antwoorden. Waar in het kleuteronderwijs reflectie op een basaal niveau blijft, bouwt de moeilijkheidsgraad van de reflectie stelselmatig op. Dat is ook af te lezen aan de vaststelling dat doorheen de studieloopbaan er een klemtoonverschuiving plaats vindt van waarnemen en verbeelden naar conceptualiseren en analyseren. Vanaf het secundair onderwijs gaan cultuureducatieve doelen zeer sterk voort op het talige vermogen van de leerlingen, zelfs de ODET'en die een aspect van verbeelding in zich hebben, maken vaak gebruik van gesproken of geschreven taal. Hoe hoger het onderwijsniveau, hoe meer het waarnemen (bv. kunstbeschouwing) als vaardigheid aan belang lijkt in te boeten. Het steeds grotere aandeel van analyse in de ODET'en die een vorm van cultuurreflectie veronderstellen, wijst o.i. op een verschuiving van vraaggestuurde en ervaringsgebaseerde cultuureducatie (die heel concreet is) naar een meer antwoordgestuurde en informatiegebaseerde cultuureducatie (die heel abstract is).
- Opvallend is dat vanaf de tweede graad (en zeker in de derde graad) van het secundair onderwijs, ook cultuurreflectieve doelen voorkomen in vakken die veelal niet als cultuurvakken worden beschouwd (zoals Natuurwetenschappen en Wiskunde). Aan het leergebied/vak Wiskunde bv. wordt van in de kleuterklas tot het eind van de eerste graad van het secundair telkens een zelfregulerende doelstelling verbonden, maar nooit wordt aangezet tot een culturele reflectie op Wiskunde. Die culturele reflectie binnen het vak Wiskunde is pas aan de orde vanaf de tweede graad van het secundair onderwijs.
- Uit de ODET'en valt af te lezen hoe het blikveld van de leerlingen groter wordt doorheen de onderwijsloopbaan. Waar de cultuureducatieve ODET'en voor het kleuteronderwijs nog sterk gericht zijn op het reflecteren over de eigen uitingen en creaties, stimuleren de ODET'en aan het eind van het secundair onderwijs veel meer de reflectie over breed-maatschappelijke thema's. Dat neemt echter niet weg dat wanneer reflectie op de menselijke cultuur als doel voorkomt in de ODET'en, het in de meerderheid van de gevallen gaat om de cultuur en cultuuruitingen van de groep of samenleving waartoe de leerling behoort. Het interculturele aspect is in de cultuureducatieve eindtermen voor het kleuter- en leerplichtonderwijs slechts sporadisch aanwezig.
- Zowel in de tweede als de derde graad van het secundair onderwijs, zijn er binnen de BSO-richting opvallend minder ODET'en die aanzetten tot cultuurreflectie dan bij de andere richtingen.

7.4 Beleidsaanbevelingen

Bij aanpassingen van ODET'en kan men best ...

- ... ervoor zorgen dat doorheen de hele onderwijsloopbaan zowel concrete als abstracte culturele basisvaardigheden aan bod komen, en er dus geen te exclusieve klemtoon ligt op het waarnemen en verbeelden in de lagere onderwijsniveaus en – omgekeerd – een te grote klemtoon op analyse in de hogere onderwijsniveaus. Op alle onderwijsniveaus kan en moet cultuureducatie: ervaringsgebaseerd zijn, aanzetten tot verbeelden en creatie, informatiegestuurd zijn, aanzetten tot begripsmatig benoemen en tot het verkrijgen van inzichten en verklaringen.
- ... ervoor zorgen dat de ODET'en voor kleuter- en leerplichtonderwijs niet te sterk uitgaan van een louter talige omgang met cultuur.
- ... ervoor zorgen dat de ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs ook ontluikende vaardigheden (zoals het denken over echt en niet-echt, temporele inzichten, socialiserende doelen, ...) stimuleren.
- ervoor zorgen dat het leergebied Muzische Vorming (kleuter- en lager onderwijs) en het vak Artistieke Vorming (eerste graad secundair onderwijs) op een meer expliciete manier cultuurreflectie tot doel stelt. Ook specifieke motorische muzische vaardigheden en de kennis van muzische inhoud kan sterker benadrukt worden naast de klemtoon van het ervaren en uitproberen.

- ... ervoor zorgen dat een culturele reflectie niet enkel in de zgn. cultuurvakken (Geschiedenis, Nederlands, Artistieke Opvoeding) voorkomt, maar ook in andere vakken (bv. Wiskunde en Natuurwetenschappen), en dat vanaf de eerste graad van het secundair onderwijs.
- ... opvallende verschillen tussen A-stroom en B-stroom en tussen ASO en BSO wegwerken (i.c. meer en hogere verwachtingen op het vlak van cultuurreflectie voor de B-stroom/ het BSO).

- BIJLAGEN -

bijlage 1 Structuur van de ODET'en

Onderstaand schema geeft een volledig overzicht van alle ODET'en die werden geanalyseerd in het kader van dit onderzoek. Het betreft alle ODET'en voor het kleuter- en leerplichtonderwijs met uitzondering van het buitengewoon onderwijs.

b1.1 Structuur ODET'en met vermelding leergebieden en vakken

Onderwijs-niveau	Onderwijs-type	OD/LGET/LOGET/VGET/VOET/CD/SPET	Indeling: vakken/leergebieden/studieprofielen (aantal eindtermen/aantal woorden)
Kleuter		<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkelingsdoelen (OD) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lichamelijke opvoeding • Muzische vorming • Nederlands • Wereldoriëntatie • Wiskundige initiatie
Lager		<ul style="list-style-type: none"> • Leergebied gebonden eindtermen (LGET) • Leergebied overstijgende eindtermen (LOET) 	<p>LGET</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frans • Lichamelijke opvoeding • Muzische vorming • Nederlands • Wereldoriëntatie • Wiskunde <p>LOET</p> <ul style="list-style-type: none"> • ICT • Leren leren • Sociale vaardigheden
Secundair	1 ^{ste} graad A	<ul style="list-style-type: none"> • Vakgebonden eindtermen (VGET) • Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<p>VGET</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aardrijkskunde • Artistieke opvoeding • Geschiedenis • Lichamelijke opvoeding • Moderne vreemde talen Frans-Engels • Natuurwetenschappen • Nederlands • Techniek • Wiskunde <p>VOET</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globaal (zie **) • ICT (10/129)
	1 ^{ste} graad B	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkelingsdoelen (OD) • Vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen (VOOD) 	<p>OD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artistieke opvoeding • Frans • Lichamelijke opvoeding • Maatschappelijke vorming of geschiedenis en aardrijkskunde • Natuurwetenschappen

			<ul style="list-style-type: none"> Nederlands Techniek Wiskunde <p>VOOD</p> <ul style="list-style-type: none"> Globaal (zie **) ICT
	2 ^{de} graad ASO	<ul style="list-style-type: none"> Vakgebonden eindtermen (VGET) Cesuurdoelen (CD) Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<p>VGET</p> <ul style="list-style-type: none"> Aardrijkskunde Geschiedenis Lichamelijke opvoeding Moderne vreemde talen Frans-Engels Natuurwetenschappen Nederlands Wiskunde <p>CD</p> <ul style="list-style-type: none"> Economie Humane Wetenschappen Grieks/Latijn Wetenschappen <p>VOET</p> <ul style="list-style-type: none"> Globaal (zie **) Technisch-technologische vorming
	2 ^{de} graad BSO	<ul style="list-style-type: none"> Vakgebonden eindtermen (VGET) Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<p>VGET</p> <ul style="list-style-type: none"> Lichamelijke opvoeding Project algemene vakken Moderne vreemde talen Frans-Engels <p>VOET</p> <ul style="list-style-type: none"> Globaal (zie **)
	2 ^{de} graad TSO	<ul style="list-style-type: none"> Vakgebonden eindtermen (VGET) Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<p>VGET</p> <ul style="list-style-type: none"> Aardrijkskunde Geschiedenis Lichamelijke opvoeding Moderne vreemde talen Frans-Engels Natuurwetenschappen Nederlands Wiskunde <p>VOET</p> <ul style="list-style-type: none"> Globaal (zie **)
	2 ^{de} graad KSO	<ul style="list-style-type: none"> Vakgebonden eindtermen (VGET) Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<p>VGET</p> <ul style="list-style-type: none"> Aardrijkskunde Geschiedenis Lichamelijke opvoeding Moderne vreemde talen Frans-Engels Natuurwetenschappen Nederlands Wiskunde <p>VOET</p> <ul style="list-style-type: none"> Globaal (zie **)
	3 ^{de} graad ASO	<ul style="list-style-type: none"> Vakgebonden eindtermen (VGET) Specifieke eindtermen (SPET) Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<p>VGET</p> <ul style="list-style-type: none"> Aardrijkskunde Geschiedenis Lichamelijke opvoeding Moderne vreemde talen Frans-Engels Natuurwetenschappen Nederlands Wiskunde

			SPET <ul style="list-style-type: none"> • Economie • Humane Wetenschappen • Grieks/Latijn • Moderne Talen • Sport • Wetenschappen • Wiskunde • Topsport (ASO/TSO) VOET <ul style="list-style-type: none"> • Technisch-technologische vorming • Globaal (zie **)
	3de graad BSO	<ul style="list-style-type: none"> • Vakgebonden eindtermen – eerste en tweede jaar (VGET 1/2) • Vakgebonden eindtermen – eerste en tweede jaar (VGET 3) • Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	VGET 1/2 <ul style="list-style-type: none"> • Lichamelijke opvoeding • Project algemene vakken • Moderne vreemde talen Frans-Engels VGET 3 <ul style="list-style-type: none"> • Lichamelijke opvoeding • Project algemene vakken • Moderne vreemde talen Frans-Engels VOET <ul style="list-style-type: none"> • Globaal (zie **)
	3de graad TSO	<ul style="list-style-type: none"> • Vakgebonden eindtermen (VGET) • Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	VGET <ul style="list-style-type: none"> • Aardrijkskunde • Geschiedenis • Lichamelijke opvoeding • Moderne vreemde talen Frans-Engels • Nederlands • Wiskunde VOET <ul style="list-style-type: none"> • Globaal (zie **)
	3de graad KSO	<ul style="list-style-type: none"> • Vakgebonden eindtermen (VGET) • Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	VGET <ul style="list-style-type: none"> • Aardrijkskunde • Geschiedenis • Lichamelijke opvoeding • Moderne vreemde talen Frans-Engels • Nederlands • Wiskunde VOET <ul style="list-style-type: none"> • Globaal (zie **)
Globaal	Eindtermen globaal voor het Secundair onderwijs	<ul style="list-style-type: none"> • Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	

b1.2 Structuur ODET'en zonder vermelding leergebieden en vakken

Onderwijs niveau	Onderwijstype	OD/LGET/LOGET/VGET/VOET/CD/SPET	Aantal
Kleuter		<ul style="list-style-type: none"> Ontwikkelingsdoelen (OD) 	OD (202)
Lager		<ul style="list-style-type: none"> Leergebied gebonden eindtermen (LGET) Leergebied overstijgende eindtermen (LOET) 	<ul style="list-style-type: none"> LGET (302) LOET (25)
Secundair	1 ^{ste} graad A	<ul style="list-style-type: none"> Vakgebonden eindtermen (VGET) Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<ul style="list-style-type: none"> VGET VOET
	1 ^{ste} graad B	<ul style="list-style-type: none"> Ontwikkelingsdoelen (OD) Vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen (VOOD) 	<ul style="list-style-type: none"> OD VOOD
	2 ^{de} graad ASO	<ul style="list-style-type: none"> Vakgebonden eindtermen (VGET) Cesuurdoelen (CD) Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<ul style="list-style-type: none"> VGET CD VOET
	2 ^{de} graad BSO	<ul style="list-style-type: none"> Vakgebonden eindtermen (VGET) Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<ul style="list-style-type: none"> VGET VOET
	2 ^{de} graad TSO	<ul style="list-style-type: none"> Vakgebonden eindtermen (VGET) Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<ul style="list-style-type: none"> VGET VOET
	2 ^{de} graad KSO	<ul style="list-style-type: none"> Vakgebonden eindtermen (VGET) Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<ul style="list-style-type: none"> VGET VOET
	3 ^{de} graad ASO	<ul style="list-style-type: none"> Vakgebonden eindtermen (VGET) Specifieke eindtermen (SPET) Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<ul style="list-style-type: none"> VGET SPET VOET
	3 ^{de} graad BSO	<ul style="list-style-type: none"> Vakgebonden eindtermen – eerste en tweede jaar (VGET 1/2) Vakgebonden eindtermen – eerste en tweede jaar (VGET 3) Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<ul style="list-style-type: none"> GVET $\frac{1}{2}$ VGET 3 VOET
	3 ^{de} graad TSO	<ul style="list-style-type: none"> Vakgebonden eindtermen (VGET) Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<ul style="list-style-type: none"> VGET VOET
	3 ^{de} graad KSO	<ul style="list-style-type: none"> Vakgebonden eindtermen (VGET) Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<ul style="list-style-type: none"> VGET VOET
	Eindtermen globaal voor het Secundair onderwijs (alle graden en types)	<ul style="list-style-type: none"> ** = Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) 	<ul style="list-style-type: none"> VOET

bijlage 2 Inhoudelijke analyse cultuurreflectie in de ODET'en

b2.1 Kleuteronderwijs

Vak	ODET'en	Reflectie op het zelf/Eigen groep of (sub)cultuur (omg.)	Reflectie op andere cultuur	Niet-culturele metacognitie	Vaardigheden
Lichamelijke opvoeding	1.33 De kleuters tonen in het handelend omgaan met betekenisinhouden een toenemend begrijpen, toepassen en verwoorden van: spelideeën van kinderspelen; lichaams-, bewegings-, ruimte- en tijdsbegrippen, facetten van fysische kennis voorstellingen (fantasie); symbolen en hun interpretatie, begrippen.	X (omg.)			V C A
Lichamelijke opvoeding	2.9 De kleuters herkennen effecten van fysieke activiteit op het eigen lichaam en kunnen dat op hun manier verwoorden.	X (zelf)			W C
Lichamelijke opvoeding	3.9 De kleuters kunnen in bewegingssituaties respectvol rekening houden met de veiligheid en de vermogens van andere kleuters en passen hun handelingen aan.	X (omg.)			W V
Muzische vorming	1.5 De kleuters kunnen impressies uiten in een persoonlijke, authentieke creatie en plezier scheppen in het zoeken en vinden.	X (zelf)			V W
Muzische vorming	2.3 De kleuters kunnen signalen, functie en sfeer van beluisterde muziek of liedje ervaren en herkennen, en alleen of in groep reproduceren.	X (omg.)			W V
Muzische vorming	5.2 De kleuters kunnen vaststellen dat klanken, beelden en bewegingen elkaar wederzijds beïnvloeden.	X (omg.)			W A
Muzische vorming	5.3 De kleuters kunnen de volgorde van een reeks van voorwerpen, prenten, beelden, klanken en geluiden vaststellen, veranderen, schikken, herschikken en er een nieuw verhaal rond vertellen.	X (omg.)			W V C A
Muzische vorming	6.4 respect betonen voor uitingen van leeftijdgenoten, behorend tot de eigen en de andere culturen.	X (omg.)	X		W C

Nederlands	1.6 De kleuters kunnen de bereidheid vertonen om naar elkaar te luisteren en om zich in te leven in een boodschap.	X (omg.)		X	W V
Nederlands	2.3 De kleuters kunnen spreken over gevoelens als blijheid, angst, verdriet, verwondering.	X (zelf)			C
Nederlands	2.4 De kleuters kunnen uitleggen hoe zij in een activiteit van plan zijn te werken of hoe zij werkten.			X	C
Nederlands	2.6 De kleuters kunnen antwoorden op gerichte vragen in verband met betekenis, inhoud, bedoeling, mening in concrete situaties	X (omg.)			C A
Nederlands	2.10 De kleuters kunnen zich inleven in duidelijk herkenbare rollen en situaties en vanuit eigen verbeelding/beleving hierop inspelen.	X (omg.)			W V
Nederlands	2.13 De kleuters beleven plezier in het gebruiken van taal en het spelen met taal in concrete situaties.	X (omg.)			V C
Nederlands	4.1 De kleuters kunnen een ervaring, een verhaal weergeven door middel van visueel materiaal.	X (zelf/ omg.)			V C
Nederlands	4.2 De kleuters kunnen met hulp van volwassenen, eigen boodschappen door middel van symbolen vastleggen en kenbaar maken.	X (zelf)			C
Nederlands	4.3 De kleuters kunnen onvolledige eenvoudige beelden aanvullen	X (omg.)			V C
Nederlands	(Taalbeschouwing) 5.2 Zij beseffen dat boodschappen visueel kunnen worden bewaard en daardoor opnieuw kunnen worden opgeroepen.	X (omg.)			W A
Nederlands	(taalbeschouwing) 5.3 Zij beseffen dat mensen door middel van het schrift boodschappen kunnen vastleggen.	X (omg.)			C
Nederlands	(taalbeschouwing) 5.4 Zij beseffen dat bepaalde symbolen (pictogrammen, lettertekens, ...) dienen om boodschappen over te dragen.	X (omg.)			C
Nederlands	(taalbeschouwing) 5.5 Zij stellen zich vragen bij en reflecteren over taal en taalgebruik in concrete situaties: discrimineren van klanken, woorden; ritmische aspecten van taal, rijmen; intonatie en mimiek in relatie tot gevoelens, boodschap.	XX (omg.)			W C
Wereld-oriëntatie	(Wereldoriëntatie – mens; ik en mezelf) 3.1 De kleuters kunnen bij zichzelf onderkennen wanneer zij bang, blij, boos of verdrietig zijn en kunnen dit op een eenvoudige wijze uitdrukken.	X (zelf)			W
Wereld-oriëntatie	(Wereldoriëntatie – mens; ik en mezelf) 3.2 De kleuters kunnen in een eenvoudige taal een recent gebeurde situatie waarbij zij betrokken waren in dialoog met een volwassene, beschrijven en vertellen hoe zij zich daarbij voelden	X (zelf)			C

Wereld-oriëntatie	(Wereldoriëntatie – mens; ik en mezelf) 3.3 De kleuters tonen in concrete situaties voldoende zelfvertrouwen in eigen mogelijkheden.	X (zelf)			
Wereld-oriëntatie	(Wereldoriëntatie – mens; ik en de ander) 3.4 De kleuters kunnen in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar herkennen en erover praten.	X (omg.)			W C
Wereld-oriëntatie	(Wereldoriëntatie – mens; ik en de ander) 3.5 De kleuters kunnen bij anderen gevoelens van bang, blij, boos en verdrietig zijn herkennen en kunnen meeleven in dit gevoel.	X (omg.)			W V
Wereld-oriëntatie	(Wereldoriëntatie – maatschappij; sociaal-culturele verschijnselen) 4.5 De kleuters beseffen dat sommige mensen een andere levenswijze hebben dan zichzelf, als ze geconfronteerd worden met beelden, informatie of mensen uit een andere cultuur.	X (zelf/omg.)	x		W A
Wereld-oriëntatie	(Wereldoriëntatie – ruimte; ruimtelijke oriëntatie) 65. De kleuters kennen de betekenis van volgende pictogrammen: de pijl; de uitgang; het toilet.	X (omg.)			C
Wiskundige initiatie	(Wiskundige initiatie – ruimte, initiatie op meetkunde) 3.2 De kleuters kunnen vanuit verschillende gezichtspunten die ze zelf concreet innemen, verwoorden hoe eenzelfde voorwerp, gebouw of persoon er telkens anders uitziet.	X (omg.)			W C A

b2.2 Lager onderwijs

Vak	ODET'en	Reflectie op het zelf/Eigen groep of (sub)cultuur (omg.)	Reflectie op andere cultuur	Niet-culturele metacognitie	Vaardigheden
Frans	(Frans – kennis en attitudes) 27* De leerlingen werken aan de volgende attitudes tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers	X (omg.)			
Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – spel en sportspelen) 1.19 De leerlingen kunnen zich in een spel inleven en hierbij verschillende rollen waarnemen.	X (omg.)			V
Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – oplossen van kind-aangepaste bewegingsproblemen) 1.32* De leerlingen zijn bereid zichzelf vragen te stellen over hun aanpak voor,	X (omg.)		X	

	tijdens en na het oplossen van een bewegingsprobleem en willen op basis hiervan een aanpak (bij)sturen.				
Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – zelfconcept en het sociaal functioneren) 3.2* De leerlingen kunnen hun eigen inspanning en die van anderen inschatten en waarderen.	X (omg.)			
Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – zelfconcept en het sociaal functioneren) 3.6* De leerlingen zien ongecontroleerde en ongewenste uitingen bij zichzelf in en zetten ze recht.			x	W
Muzische vorming	(Muzische vorming – beeld) 1.1 De leerlingen kunnen door middel van kunst- en beeldbeschouwing een persoonlijk waardeoordeel ontwikkelen over beelden en beeldende kunst van vroeger, van nu en van verschillende culturen.	X (omg.)	x		W C
Muzische vorming	(Muzische vorming – beeld) 1.2 De leerlingen kunnen door betasten en voelen (tactiel), door kijken en zien (visueel) impressies opdoen, verwerken en erover praten.	X (omg.)			W C
Muzische vorming	(Muzische vorming - beeld) 1.3 De leerlingen kunnen beeldinformatie herkennen, begrijpen, interpreteren en er kritisch tegenover staan.	X (omg.)			W C
Muzische vorming	(Muzische vorming - beeld) 1.6 De leerlingen kunnen tactiele, visuele impressies, ervaringen, gevoelens en fantasieën op een beeldende manier weergeven.	X (omg.)			W V
Muzische vorming	(Muzische vorming – muziek) 2.1 De leerlingen kunnen muziek beluisteren en ervaren, muzikale impressies opdoen uit de geluidsomgeving met aandacht voor enkele kenmerken van de muziek: klankeigenschap; functie/gebruikssituatie.	X (omg.)			W A
Muzische vorming	(Muzische vorming - drama) 3.2 De leerlingen kunnen spelvormen waarnemen en inzien dat de juiste verhouding tussen woord en beweging de expressie kan vergroten	X (omg.)			W V
Muzische vorming	(Muzische vorming – drama) 3.3 De leerlingen kunnen geconcentreerd luisteren naar een gesproken tekst (verteld of voorgelezen) en die mondeling, schriftelijk, beeldend of dramatisch weergeven.	X (omg.)			W V
Muzische vorming	(Muzische vorming - drama) 3.4 De leerlingen kunnen spelvormen in een sociale en maatschappelijke context hanteren	X (omg.)			V
Muzische vorming	(Muzische vorming – drama) 3.7* De leerlingen genieten van, praten over en kritisch staan tegenover het eigen spel en dat van anderen, de keuze van spelvormen, onderwerpen, de beleving	X (omg.)			V C
Muzische vorming	(Muzische vorming – beweging) 4.2 De leerlingen kunnen een eenvoudig bewegingsverhaal opbouwen met als vertrekpunt iets wat gehoord, gezien, gelezen, gevoeld of meegemaakt wordt.	X (omg.)			W V

Muzische vorming	(Muzische vorming – beweging) 4.3 De leerlingen kunnen samenwerken met anderen: om een eenvoudig dansverloop op te bouwen; om al improviserend te reageren op elkaars beweging.	X (omg.)			W V C
Muzische vorming	(Muzische vorming – beweging) 7.6 De leerlingen kunnen het inoefenen, de voorbereiding, het aanwenden van de lichaamstaal en het uitvoeren (vertoning), door henzelf en anderen, kritisch bespreken.	X (omg.)			V C
Muzische vorming	(Muzische vorming – media) 5.2 De leerlingen kunnen ervaren dat een visueel beeld al dan niet vergezeld van een nieuw geluid steeds een nieuwe werkelijkheid kan oproepen.	X (omg.)			W A
Muzische vorming	(Muzische vorming – media) 5.4 De leerlingen kunnen een eigen audiovisuele taal gebruiken en het massale audiovisuele aanbod een relativerende plaats toekennen.	X (omg.)			V C
Muzische vorming	(Muzische vorming – attitudes) 6.4 De leerlingen kunnen vertrouwen op hun eigen expressiemogelijkheden en durven hun creatieve uitingen tonen.	X (zelf)			V
Muzische vorming	(Muzische vorming – attitudes) 6.5* De leerlingen kunnen respect betonen voor uitingen van leeftijdgenoten, behorend tot eigen en andere culturen	X (omg.)	x		
Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing) 6.3 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau bij de eindtermen Nederlands reflecteren op de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, situatie.	X (omg.)			C
Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing) 6.4 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties op hun niveau reflecteren op: het gebruik van standaardtaal, regionale en sociale taalvariëteiten; het gebruik van in hun omgeving voorkomende talen; normen, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; taalgedragsconventies; de gevolgen van hun taalgedrag voor anderen en henzelf; talige aspecten van cultuuruitingen in hun omgeving	X (omg.)			C
Nederlands	(Nederlands – taalsystemen) 6.5 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau bij de eindtermen Nederlands reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot: klanken, woorden, zinnen, teksten; spellingvormen; betekenissen.	X (omg.)			A C
Nederlands	(Nederlands – strategieën) 6.6 De leerlingen kunnen op hun niveau reflecteren op de door hen gebruikte luister-, spreek-, lees- en schrijfstrategieën, en daarbij de attitudes,	X (omg.)			A C

	kennis en vaardigheden van de eindtermen Nederlands inzetten.				
Nederlands	(Nederlands – interculturele gerichtheid) 7. De leerlingen tonen bij de eindtermen Nederlands een (inter)culturele gerichtheid. Dit houdt in dat ze: verschillende cultuuruitingen met een talige component in hun omgeving exploreren en er betekenis aan geven; hun gedachten, belevingen en emoties bij ervaringen met de eigen culturele leefwereld in vergelijking met die van anderen verwoorden; uitgaande van het eigen referentiekader enige kennis verwerven over de diversiteit in het culturele erfgoed met een talige component en er waardering voor krijgen.	X (omg.)			C A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – natuur) 1.6 De leerlingen kunnen illustreren dat de mens de aanwezigheid van organismen beïnvloedt;	X (omg.)			A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – natuur) 1.12 De leerlingen kunnen het verband illustreren tussen de leefgewoonten van mensen en het klimaat waarin ze leven;	X (omg.)			A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – natuur) 1.24 kunnen met concrete voorbeelden uit hun omgeving illustreren hoe mensen op positieve, maar ook op negatieve wijze omgaan met het milieu;	X (omg.)			A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – natuur) 1.25 De leerlingen kunnen met concrete voorbeelden uit hun omgeving illustreren dat aan milieuproblemen vaak tegengestelde belangen ten grondslag liggen;	X (omg.)			A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – techniek) 2.11 ideeën genereren voor een ontwerp van een technisch systeem;	X (omg.)			V
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – techniek) 2.17 De leerlingen kunnen illustreren dat techniek en samenleving elkaar beïnvloeden.	X (omg.)			A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – techniek) 2.18 De leerlingen kunnen aan de hand van voorbeelden uit verschillende toepassingsgebieden van techniek illustreren dat technische systemen nuttig, gevaarlijk en/of schadelijk kunnen zijn voor henzelf, voor anderen of voor natuur en milieu. (...)Keuzen zijn afhankelijk van criteria waaraan technische systemen moeten voldoen. Die criteria kunnen door de maatschappij of vanuit de techniek worden bepaald. Criteria kunnen norm worden en normen kunnen wet worden.	X (omg.)			W A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – mens) 3.2 De leerlingen kunnen beschrijven wat ze voelen en wat ze doen in een concrete situatie en kunnen illustreren dat zowel hun gedrag als hun gevoelens situatiegebonden zijn.	X (zelf)			W C A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – mens) 3.4 De leerlingen kunnen in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met	X (omg.)			W C

	elkaar herkennen, erover praten en aangeven dat deze op elkaar inspelen.				
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – mens) 3.7* De leerlingen hebben aandacht voor de onuitgesproken regels die de interacties binnen een groep typeren en zijn bereid er rekening mee te houden.	X (omg.)			
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – Maatschappij) 4.1 De leerlingen kunnen illustreren dat verschillende vormen van arbeid verschillend toegankelijk zijn voor mannen en vrouwen en verschillend gewaardeerd worden.	X (omg.)			A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – Maatschappij) 4.5* De leerlingen beseffen dat hun gedrag beïnvloed wordt door de reclame en de media.	X (zelf)			A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – Maatschappij) 4.7* De leerlingen kunnen er in hun omgang met leeftijdgenoten op discrete wijze rekening mee houden dat niet alle kinderen in hetzelfde type gezin wonen als zijzelf	X (zelf/omg.)			
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – Maatschappij) 4.8 De leerlingen kunnen illustreren dat verschillende sociale en culturele groepen verschillende waarden en normen bezitten.		X		W A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – Maatschappij) 4.11 De leerlingen kunnen illustreren dat arbeidsmigratie en het probleem van vluchtelingen een rol hebben gespeeld bij de ontwikkeling van onze multiculturele samenleving.	X (omg.)	X		A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – Maatschappij) 4.12 De leerlingen zien in dat racisme vaak gebaseerd is op onbekendheid met en vrees voor het vreemde.	X (omg.)	x		W
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – Maatschappij) 4.13 De leerlingen kunnen het belang illustreren van de fundamentele Rechten van de Mens en de Rechten van het Kind. Ze zien daarbij in dat de rechten en plichten complementair zijn.	X (omg.)	x		A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – Tijd) 5.8 De leerlingen kunnen aan de hand van een voorbeeld illustreren dat een actuele toestand, die voor kinderen herkenbaar is, en die door de geschiedenis beïnvloed werd, vroeger anders was en in de loop der tijden evolueert.	X (omg.)			W V A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – Tijd) 5.10* De leerlingen beseffen dat er een onderscheid is tussen een mening over een historisch feit en het feit zelf.	X (omg.)			A
Wereldoriëntatie	(Wereldoriëntatie – Ruimte) 6.9 De leerlingen kunnen aspecten van het dagelijks leven in een land van een ander cultuurgebied vergelijken met het eigen leven.	X (zelf/omg.)	X		W A
Wiskunde	(Wiskunde - getallen) 1.7 De leerlingen kunnen door het geven van een paar voorbeelden uit hun eigen leefwereld en in hun leermateriaal aantonen dat doorheen de geschiedenis en ook in niet-westerse culturen andere	X (omg.)	X		V A

	wiskundige systemen met betrekking tot getallen werden en worden beoefend.				
Wiskunde	(Wiskunde – Strategieën en probleemoplossende vaardigheden) 4.3 kunnen met concrete voorbeelden uit hun leefwereld aangeven welke de rol en het praktisch nut van wiskunde is in de maatschappij.	X (omg.)			A
Wiskunde	(Wiskunde – Attitudes) 5.1* De leerlingen brengen waardering op voor wiskunde als dimensie van menselijke inventiviteit.	X (zelf)			
Wiskunde	(Wiskunde – Attitudes) 5.2* De leerlingen ontwikkelen een kritische houding ten aanzien van allerlei cijfermateriaal, tabellen, berekeningen waarvan in hun omgeving bewust of onbewust, gebruik (misbruik) gemaakt wordt om mensen te informeren, te overtuigen, te misleiden ...				A
Wiskunde	(Wiskunde – Attitudes) 5.3* De leerlingen ervaren dat bezig zijn met wiskunde een actief en een constructief proces is dat kan groeien en uitbreiden als gevolg van eigen denk- en leeractiviteiten; ze ontwikkelen bijgevolg de opvatting dat alle leerlingen wiskundige bekwaamheid kunnen verwerven die kan leiden naar studies en beroepen waarin wiskunde aan bod komt.	X (zelf/omg.)		X	A
Wiskunde	(Wiskunde – Attitudes) 5.4* De leerlingen zijn bereid zichzelf vragen te stellen over hun aanpak voor, tijdens en na het oplossen van een wiskundig probleem en willen op basis hiervan hun aanpak bijsturen.			x	
Leren leren	4. De leerlingen kunnen eenvoudige problemen op systematische en inzichtelijke wijze oplossen.			X	
Leren leren	5. De leerlingen kunnen, eventueel onder begeleiding: hun lessen, taken en opdrachten plannen en organiseren hun eigen leerproces controleren en bijsturen			x	

b2.3 Secundair onderwijs: eerste graad A

Vak	ODET'en	Reflectie op het zelf/Eigen groep of (sub)cultuur (omg.)	Reflectie op andere cultuur	Niet-culturele metacognitie	Vaardigheden
Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde - Bevolking en multiculturele samenleving) 6 De leerlingen kunnen elementaire begrippen aangaande de bevolking, inclusief culturele aspecten, verwoorden en desbetreffende bevolkingsgegevens aflezen van kaarten en grafieken.	X (omg.)			C A

Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde - Bevolking en multiculturele samenleving) 7 De leerlingen kunnen elementen van andere culturen in de eigen omgeving beschrijven.	X (omg.)	x		C
Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde - Bevolking en multiculturele samenleving) 8* De leerlingen leren respect opbrengen voor de eigenheid en de specifieke leefwijze van mensen uit andere culturen, ook in onze multiculturele samenleving.	X (omg.)	x		
Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde – Het natuurlijke milieu) 19 De leerlingen kunnen met voorbeelden illustreren dat weer en klimaat de plantengroei en de activiteiten van dier en mens beïnvloeden.	X (omg.)		x	A
Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde – Mens en landschap) 23* De leerlingen leren open ruimten als waardevol, duurzaam, maatschappelijk bezit waarderen.	X (omg.)			
Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde – Mens en landschap) 27 De leerlingen kunnen milieueffecten en samenlevingsaspecten opnoemen die in verband kunnen gebracht worden met het stedelijk landschap.	X (omg.)			C A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding - Muzikale opvoeding) 1 De leerlingen kunnen gericht luisteren en hun waarneming toetsen aan reeds verworven kennis, vroegere ervaringen of eigen fantasie.	X (zelf/omg.)			W V A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Muzikale opvoeding) 4 De leerlingen kunnen een eenvoudige interactie tussen beeld en geluid in de media en mediakunst waarnemen en begrijpen.	X (omg.)			W A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Muzikale opvoeding) 10 De leerlingen kunnen hun persoonlijke ervaringen met de eigenheid van de muzikale taal verwoorden uit: diverse muziekgenres; verschillende culturen.	X (omg.)	X		W C
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Muzikale opvoeding) 11. De leerlingen kunnen verwoorden dat hun muzikale beleving beïnvloed wordt door stemming, voorkeur of vooroordeel.	X (omg.)			C A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Muzikale opvoeding) 13. De leerlingen kunnen voorbeelden geven van functies van muziek in de maatschappij.	X (omg.)			A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Muzikale opvoeding) 15* De leerlingen leren zich kritisch opstellen ten opzichte van eigen werk en dat van anderen en om kritische bedenkingen ten aanzien van hun creatieve uitingen te aanvaarden en te verwerken.	X (zelf/omg.)			C
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Muzikale opvoeding) 17* De leerlingen leren bij het collectief musiceren hun solidariteit tonen om de eigen inbreng af te stemmen op de kwaliteit van het geheel.	X (omg.)		x	V

Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Plastische opvoeding) 1 De leerlingen kunnen de functies van aangeboden beeldtaal waarnemen en vergelijken.	X (omg.)			W C A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Plastische opvoeding) 2 De leerlingen kunnen een eenvoudige interactie tussen beeld en geluid in de media en mediakunst waarnemen en begrijpen.	X (omg.)			W A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Plastische opvoeding) 2.3 De leerlingen kunnen hun persoonlijke mening geven over diverse beeldende creaties uit verschillende culturen en belangstelling opbrengen voor beeldende creaties, zowel traditionele als nieuwe, met inbegrip van deze buiten hun eigen culturele leefwereld.	X (omg.)			C
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Plastische opvoeding) 10 De leerlingen kunnen hun eigen beeldend werk naar inhoud en vorm toelichten.	X (omg.)			C
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Plastische opvoeding) 15* De leerlingen leren zich kritisch opstellen ten opzichte van eigen werk en dat van anderen en om kritische bedenkingen ten aanzien van hun creatieve uitingen te aanvaarden en te verwerken.	X (omg.)			V C
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Plastische opvoeding) 17* De leerlingen leren bij het groepswork hun solidariteit tonen om de eigen inbreng af te stemmen op de kwaliteit van het geheel.	X (omg.)		x	V A
Geschiedenis	(Geschiedenis - Criteria in verband met de bestudeerde samenlevingen) Er is oog voor de gelaagdheid van de tijd, en dus voor tempoverschillen in de evolutie van de maatschappelijke domeinen, zoals politieke ontwikkelingen geplaatst tegenover economische golfbewegingen en sociale ontwikkelingen geplaatst tegenover de evolutie in mentaliteit.	X (omg.)			W A
Geschiedenis	(Geschiedenis - Criteria in verband met de bestudeerde samenlevingen) Er is aandacht voor: onderlinge samenhang, wisselwerking en evolutie; structuren, mechanismen en processen; relaties en spanningsvelden tussen individuen en groepen, en tussen groepen onderling.	X (omg.)			A
Geschiedenis	(Geschiedenis - Criteria in verband met de integratie tussen het historisch referentiekader en de bestudeerde samenlevingen) De bedoeling van de integratie tussen het historisch referentiekader en de bestudeerde samenlevingen is dat de leerlingen een verband leggen tussen problemen uit een bepaalde samenleving en belangrijke probleemstellingen uit andere fasen van het referentiekader, met inbegrip van de huidige werkelijkheid.	X (omg.)			A

	Dit gebeurt met eerbiediging van de respectieve historische context.				
Geschiedenis	(Geschiedenis - Criteria in verband met de integratie tussen het historisch referentiekader en de bestudeerde samenlevingen) De klemtoon wordt gelegd op het zoeken naar analogieën en verschillen met vroegere en latere samenlevingen, en vooral met de hedendaagse.	X (omg.)			A
Geschiedenis	(Geschiedenis - Criteria in verband met de integratie tussen het historisch referentiekader en de bestudeerde samenlevingen) De klemtoon wordt gelegd op het zoeken naar analogieën en verschillen met vroegere en latere samenlevingen, en vooral met de hedendaagse.	X (omg.)			A
Geschiedenis	(Geschiedenis - Criteria in verband met de integratie tussen het historisch referentiekader en de bestudeerde samenlevingen) 33 Eigen aan het streven naar integratie in de studie van de geschiedenis is het leggen van relaties tussen: de historische dimensies Tijd, Ruimte en Socialiteit; maatschappelijke problemen uit verschillende samenlevingen. Vanuit deze relaties tracht men tot algemene begrippen te komen, zoals de macht in de Griekse samenlevingen relateren aan de invulling van het algemeen begrip "democratie" en de verhouding groothandelaar - corporaties - thuiswerker in de Nieuwe Tijd relateren aan het algemeen begrip "kapitalisme".	X (omg.)			A
Geschiedenis	(Geschiedenis - kennis en inzicht). De leerlingen tonen aan dat er onderlinge verbanden en wisselwerkingen binnen en tussen die domeinen bestaan.	X (omg.)			A
Geschiedenis	(Geschiedenis - kennis en inzicht). De leerlingen geven een voorbeeld van: het verschil tussen aanleiding en oorzaken; een oorzaak-gevolg relatie; een doel-middel verhouding.	X (omg.)			A
Geschiedenis	(Geschiedenis - kennis en inzicht) De leerlingen leggen ten minste één probleem uit in verband met mens en maatschappij waarmee die samenlevingen werden geconfronteerd.	X (omg.)			C
Geschiedenis	(Geschiedenis – kennis en inzicht) De leerlingen vergelijken de bestudeerde samenlevingen met elkaar en met probleemstellingen van de hedendaagse samenleving.	X (omg.)			A
Geschiedenis	(Geschiedenis – vaardigheden) De leerlingen kunnen diverse informatiebronnen identificeren en in verband brengen met hun ontstaan in tijd en ruimte.	X (omg.)		x	A
Geschiedenis	(Geschiedenis – vaardigheden) De leerlingen kunnen aan de hand van gerichte vragen eenvoudige historische informatie kritisch analyseren.	X (omg.)		x	A
Geschiedenis	(Geschiedenis – vaardigheden). Aan de hand van een geleide opdracht het onderscheid tussen feit en mening toepassen op die informatie.				A

Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – motorische competenties). De leerlingen kunnen oorzaken van lukken en mislukken van de beweging aangeven.			x	A
Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding - Ontwikkeling van het zelfconcept en het sociaal functioneren) De leerlingen leren hun eigen bewegingsuitvoeringen en hun mogelijkheden en beperkingen juist inschatten.			x	A
Moderne vreemde talen – Frans/Engels	(Moderne vreemde talen – lezen) De leerlingen kunnen de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;	X (omg.)			W A
Moderne vreemde talen – Frans/Engels	(Moderne vreemde talen – schrijven) De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties om zo hun functionele en ondersteunende kennis uit te breiden.	X (omg.)			A
Moderne vreemde talen – Frans/Engels	(Moderne vreemde talen – schrijven) De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers;	X (omg.)			
Natuurwetenschappen	(Natuurwetenschappen – systemen) 8. De leerlingen kunnen in concrete voorbeelden aantonen dat de omgeving het voorkomen van levende wezens beïnvloedt en omgekeerd;	X (omg.)			A
Natuurwetenschappen	(Natuurwetenschappen – systemen) 9. De leerlingen kunnen in een concreet voorbeeld aantonen dat de mens natuur en milieu beïnvloedt en dat hierdoor ecologische evenwichten kunnen gewijzigd worden;	X (omg.)			A
Nederlands	(Nederlands – luisteren) De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste communicatiesituaties een bereidheid om: (...) te reflecteren over hun eigen luisterhouding.			x	A
Nederlands	(Nederlands – luisteren) De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste communicatiesituaties een bereidheid om: het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.	X (omg.)			
Nederlands	(Nederlands – spreken). De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste communicatiesituaties (zie eindtermen 5 en 6) een bereidheid om: (...) een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen communicatiegedrag.			X	C A
Nederlands	(Nederlands – lezen). De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste situaties een bereidheid om: (...) te reflecteren over de inhoud van een tekst; de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen; zich in te leven in fictionele tekstsoorten;	X (omg.)			W V C A

	hun persoonlijke waardering en voorkeur voor bepaalde teksten uit te spreken.				
Nederlands	(Nederlands – schrijven). 17* De leerlingen ontwikkelen binnen de gepaste situaties (zie eindterm 15) een bereidheid om: (...) te reflecteren over hun eigen schrijven; (...).	X (zelf)		X	
Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing) 19* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau: bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem; van de verworven inzichten gebruik te maken in hun talig handelen.	X (omg.)			C A
Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing) 20 Bij het reflecteren op taalgebruik en taalsysteem tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.	X (omg.)	x		A
Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing). 21. Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in een ruim gamma van voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties reflecteren op de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal.	X (omg.)			A
Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing). 22. Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties reflecteren op: Standaardnederlands en andere standaardtalen; nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; in onze samenleving voorkomende talen; normen, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; hun taalhandelingen, zoals beweren, meedelen, beloven, om informatie vragen, verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken; taalgedragsconventies; de gevolgen van hun taalgedrag voor anderen en henzelf; talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving.	X (omg.)			A
Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing) 23. Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot: klanken, woorden, zinnen, teksten; spellingvormen; betekenissen.	X (omg.)			A
Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing) 24. De leerlingen kunnen op hun niveau reflecteren op de door hen gebruikte luister-, spreek-, lees- en schrijfstrategieën, en daarbij de attitudes, kennis en vaardigheden van de eindtermen Nederlands inzetten.	X (omg.)			A
Nederlands	(Nederlands – interculturele gerichtheid). 26* De leerlingen tonen bij de eindtermen Nederlands een		x		W V

	(inter)culturele gerichtheid op het vlak van kennis en inzichten, vaardigheden en attitudes. Dat houdt in dat ze: verschillende cultuuruitingen met een talige component in onze samenleving exploreren en er betekenis aan geven; hun gedachten, belevingen en emoties bij ervaringen met de eigen culturele leefwereld in vergelijking met die van anderen verwoorden; uitgaande van hun eigen referentiekader enige kennis over de diversiteit in het culturele erfgoed met een talige component verwerven en er waardering voor krijgen.				C A
Techniek	(Techniek – techniek en samenleving) 21. De leerlingen kunnen in concrete voorbeelden aantonen dat technische systemen ontworpen en gemaakt zijn om aan sociale en culturele behoeften te voldoen;	X (omg.)			A
Techniek	(Techniek – techniek en samenleving). 22. De leerlingen kunnen in concrete voorbeelden aangeven wat de positieve en negatieve effecten van technische systemen zijn op het maatschappelijke leven en op de natuur;	X (omg.)			A
Techniek	(Techniek – techniek en samenleving). 29. De leerlingen kunnen de wederzijdse beïnvloeding van techniek en samenleving illustreren in verschillende toepassingsgebieden uit de wereld van techniek waaronder energie, informatie en communicatie, constructie, transport en biochemie.	X (omg.)			A
Wiskunde	(Wiskunde – attitudes). 45* ontwikkelen zelfregulatie: oriëntatie, planning, bewaking, zelftoetsing en reflectie.			x	
Wiskunde	(Wiskunde – attitudes) 47* leren beseffen dat in de wiskunde niet enkel het eindresultaat belangrijk is maar ook de manier waarmee het antwoord bekomen wordt			x	

b2.4 Secundair onderwijs: eerste graad B

Vak	ODET'en	Reflectie op het zelf/Eigen groep of (sub)cultuur (omg.)	Reflectie op andere cultuur	Niet-culturele meta-cognitie	Vaardigheden
Maatschappelijke vorming of geschiedenis en aardrijkskunde	(Dimensie maatschappij) 5 De leerlingen leren kritisch zijn tegenover zichzelf, de medeleerlingen en het maatschappelijk gebeuren.	X (zelf/omg.)		X	
Maatschappelijke vorming of geschiedenis en aardrijkskunde	(Dimensie maatschappij) 6 De leerlingen leren besef hebben van verschillende rolverwachtingen jongens - meisjes en zich daar weerbaar tegenover op te stellen.	X (zelf/omg.)			

Maatschappelijke vorming of geschiedenis en aardrijkskunde	(Dimensie tijd) 16 De leerlingen ontwikkelen kritische zin bij het omgaan met historische informatie.	X (omg.)			
Maatschappelijke vorming of geschiedenis en aardrijkskunde	(Thema 'de woning') 28 De leerlingen kunnen het wonen in functie van het klimaat, het bouw materiaal, het landschap, de samenlevingsvorm, de levensstijl en de beroepsactiviteit verklaren.	X (omg.)			A
Maatschappelijke vorming of geschiedenis en aardrijkskunde	(Thema 'de stad in verleden en heden') 31 De leerlingen hebben inzicht in de functies van een stad en kunnen de voor- en de nadelen van het stadsleven verduidelijken.	X (omg.)			C A
Maatschappelijke vorming of geschiedenis en aardrijkskunde	(Thema 'actualiteit') 37 De leerlingen kunnen hun eigen mening over een actuele gebeurtenis verduidelijken.	X (omg.)			C A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Muzikale opvoeding) 1 De leerlingen kunnen gericht luisteren en hun waarneming toetsen aan reeds verworven kennis, vroegere ervaringen of eigen fantasie.	X (zelf/omg.)			W V A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Muzikale opvoeding) 4 De leerlingen kunnen een eenvoudige interactie tussen beeld en geluid in de media en mediakunst waarnemen en begrijpen.	X (omg.)			W A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Muzikale opvoeding) 10 De leerlingen kunnen hun persoonlijke ervaringen met de eigenheid van de muzikale taal verwoorden uit: diverse muziekgenres; verschillende culturen.	X (omg.)	x		W V
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Muzikale opvoeding) 11 De leerlingen kunnen verwoorden dat hun muzikale beleving beïnvloed wordt door stemming, voorkeur of vooroordeel.	X (omg.)			W C A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Muzikale opvoeding) 13 De leerlingen kunnen voorbeelden geven van functies van muziek in de maatschappij.	X (omg.)			C
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Muzikale opvoeding) 15* De leerlingen leren zich kritisch opstellen ten opzichte van eigen werk en dat van anderen en om kritische bedenkingen ten aanzien van hun creatieve uitingen te aanvaarden en te verwerken.	X (zelf/omg.)		x	C A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Muzikale opvoeding) 17* De leerlingen leren bij het collectief musiceren hun solidariteit tonen om de eigen inbreng af te stemmen op de kwaliteit van het geheel.	X (omg.)		X	V A

Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Plastische opvoeding) 2 De leerlingen kunnen de functies van aangeboden beeldtaal waarnemen en vergelijken.	X (omg.)			W A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Plastische opvoeding) 4 De leerlingen kunnen een eenvoudige interactie tussen beeld en geluid in de media en mediakunst waarnemen en begrijpen.	X (omg.)			W A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Plastische opvoeding) 10 De leerlingen kunnen hun persoonlijke mening geven over diverse beeldende creaties uit verschillende culturen en belangstelling opbrengen voor beeldende creaties, zowel traditionele als nieuwe, met inbegrip van deze buiten hun eigen culturele leefwereld.	X (omg.)	X		C A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Plastische opvoeding) 13 De leerlingen kunnen hun eigen beeldend werk naar inhoud en vorm toelichten.	X (omg.)			C
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Plastische opvoeding) 14 De leerlingen leren zich kritisch opstellen ten opzichte van eigen werk en dat van anderen en om kritische bedenkingen ten aanzien van hun creatieve uitingen te aanvaarden en te verwerken.	X (omg.)			C A
Artistieke opvoeding	(Artistieke opvoeding – Plastische opvoeding) 16 De leerlingen leren bij het groepswork hun solidariteit tonen om de eigen inbreng af te stemmen op de kwaliteit van het geheel.	X (omg.)		x	V A
Frans	(Frans – Lezen) 8 De leerlingen kunnen de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;	X (omg.)			C A
Frans	(Frans - attitudes) 29* tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers.	X (omg.)			
Frans	(Frans – attitudes) 40*De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten.	X (omg.)			
Natuurwetenschappen	(Natuurwetenschappen – levende natuur) 8 De leerlingen kunnen in concrete voorbeelden aantonen hoe de mens natuur en milieu beïnvloedt;	X (omg.)			A
Nederlands	(Nederlands –luisteren) 13 De leerlingen kunnen beoordelend luisteren naar interactie met leeftijdgenoten zoals, een discussie, een gesprek, een oproep en een dramatisering (verwerkingsniveau: beoordelen);	X (omg.)			A
Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing)27* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau: bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;	X (omg.)			A

	van de verworven inzichten gebruik te maken in hun talig handelen.				
Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing) 28 Bij het reflecteren op taalgebruik en taalsysteem tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.	X (omg.)	x		A
Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing). 29. Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in een ruim gamma van voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties reflecteren op de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal.	X (omg.)			
Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing). 30. Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties reflecteren op: Standaardnederlands en andere standaardtalen; nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; in onze samenleving voorkomende talen; normen, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; hun taalhandelingen, zoals beweren, meedelen, beloven, om informatie vragen, verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken; taalgedragsconventies; de gevolgen van hun taalgedrag voor anderen en henzelf; talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving.	X (omg.)			A
Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing) 31. Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot: klanken, woorden, zinnen, teksten; spellingvormen; betekenissen.	X (omg.)			A
Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing) 32. De leerlingen kunnen op hun niveau reflecteren op de door hen gebruikte luister-, spreek-, lees- en schrijfstrategieën, en daarbij de attitudes, kennis en vaardigheden van de eindtermen Nederlands inzetten.	X (omg.)			A
Nederlands	(Nederlands - (Inter)culturele gerichtheid) 34* Bij de ontwikkelingsdoelen luisteren, spreken, lezen, schrijven en taalbeschouwing tonen de leerlingen een (inter)culturele gerichtheid zowel op het vlak van kennis en inzichten als van vaardigheden en attitudes.		x		

Techniek	(Techniek – techniek en samenleving) 19 De leerlingen kunnen aan de hand van voorbeelden illustreren dat een technisch systeem ontworpen en gemaakt is om aan behoeften te voldoen;	X (omg.)			A
Techniek	(Techniek – techniek en samenleving) 20. De leerlingen kunnen aan de hand van diverse toepassingen illustreren dat het gebruik van technische systemen zowel goede als slechte gevolgen kan hebben voor henzelf, voor de manier waarop mensen (samen)leven en voor de natuur;	X (omg.)			A
Techniek	(Techniek – techniek en samenleving) 22 De leerlingen kunnen de wederzijdse beïnvloeding van techniek en samenleving illustreren in verschillende verkenningengebieden. 1 uit de wereld van techniek: informatie- en communicatietechniek, verzorging, voeding, bouw, elektriciteit, hout, metaal, kunststoffen, schilder- en grafische technieken, mode, tuinbouw;	X (omg.)			A

b2.5 Tweede graad ASO/KSO/TSO/BSO: vakgebonden eindtermen

	Vak	ODET'en	Eigen groep/(sub)cultu	Andere cultuur	Niet-cult. meta-cognitie	Vaardigheden
ASO KSO TSO	Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde) 10. De leerlingen kunnen op een eenvoudige manier de natuurlijke en menselijke oorzaken van milieuproblemen in een gebied verklaren en er de gevolgen voor mens, natuur en milieu uit afleiden.	X (omg.)			A
ASO KSO TSO	Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde) 11. De leerlingen kunnen op een eenvoudige manier de impact verklaren van: politieke invloedsfactoren op kenmerken van aardrijkskundige entiteiten de technologische evolutie op de kenmerken van de aardrijkskundige entiteiten	X (omg.)			A
ASO KSO TSO	Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde) 19* De leerlingen nemen een kritische houding aan t.o.v. aardrijkskundige informatie in de media.	X (omg.)			
ASO KSO TSO	Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde) 21* brengen begrip op voor de wijze van zingeving in eigen en andere leefmilieus en culturen.	X (omg.)	X		
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis – Criteria in verband met het historisch referentiekader - tijds kader) 6. Er	X (omg.)	x		W A

		wordt aandacht besteed aan andere jaartellingen dan de christelijke.				
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis – Criteria in verband met het historisch referentiekader - benaderingswijze) 12. Essentieel is dat voor elke ontwikkelingsfase fundamentele problemen in verband met mens en maatschappij voor de leerlingen concreet en herkenbaar zijn. 'Fundamentele problemen' zijn problemen die in verschillende samenlevingen voorkomen en die een belangrijke weerslag hebben gehad op hun ontwikkeling. Zij kunnen worden gegroepeerd onder rubrieken als verhouding mens-levensonderhoud, verhouding individu-groep, verhouding mens-macht, verhouding mens-cultuur, verhouding mens-omgeving.	X (omg.)			C
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis - Criteria in verband met het historisch referentiekader – ruimtelijk kader) 17. Aandacht wordt besteed aan de invloed van de categorieën van de dimensie historische ruimte op de bestudeerde samenlevingen.	X (omg.)			C A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis - Criteria in verband met het historisch referentiekader – socialiteit) 20. Er is aandacht voor de interferentie van de bestudeerde samenleving met andere samenlevingen.	X (omg.)	X		C A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis - Criteria in verband met het historisch referentiekader – benaderingswijze) 32. De invulling van begrippen, hun precisering en veralgemening verdienen bijzondere aandacht. Dit wordt gerealiseerd door de inhoud van begrippen in één samenleving te vergelijken met de inhoud ervan in andere samenlevingen. Streefdoel is geleidelijk te komen tot inzicht in algemene historische begrippen.	X (omg.)	X		C
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis - Criteria in verband met het historisch referentiekader – benaderingswijze) 33. Eigen aan het streven naar integratie in de studie van de geschiedenis is het leggen van relaties tussen de historische dimensies tijd, ruimte en socialiteit en meer in het bijzonder tussen maatschappelijke problemen uit verschillende samenlevingen en de manieren waarop die vanuit verschillende waardeoriëntaties werden benaderd	X (omg.)			A

ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis - kennis, inzicht en vaardigheden i.v.m. het historisch referentiekader) 1. De leerlingen tonen de relativiteit aan van het westerse periodiseringsconcept door het te relateren aan andere samenlevingen.	X (omg.)	x		C A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis - Kennis, inzicht en vaardigheden i.v.m. de bestudeerde samenlevingen (tot ca. 1800)) 4. De leerlingen omschrijven per ontwikkelingsfase van de westerse samenleving enkele fundamentele kenmerken uit verschillende maatschappelijke domeinen en beoordelen deze als vernieuwend of behoudend.	X (omg.)	x		A
ASO	Geschiedenis	(Geschiedenis - Kennis, inzicht en vaardigheden i.v.m. de integratie tussen het historisch referentiekader en de samenlevingen tot ca. 1800) 12. De leerlingen geven voorbeelden van normconformerend en normafwijkend maatschappelijk gedrag, vanuit toenmalige maatschappelijke waarden.	X (omg.)	x		A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis - Kennis, inzicht en vaardigheden i.v.m. de integratie tussen het historisch referentiekader en de samenlevingen tot ca. 1800) 13. De leerlingen lichten uit de bestudeerde samenlevingen enkele elementen toe die in latere samenlevingen of vandaag invloed uitoefenen	X (omg.)	x		A
ASO	Geschiedenis	(geschiedenis – historische redenering) 22 De leerlingen kunnen met coherente argumenten hun eigen standpunt tegenover een historisch of actueel maatschappelijk probleem verdedigen.	X (zelf/ omg.)			C A
KSO TSO	Geschiedenis	(geschiedenis – historische redenering) 18 De leerlingen kunnen enkele argumenten aanvoeren om hun eigen standpunt tegenover een historisch of actueel maatschappelijk probleem te verdedigen.	X (zelf/ omg.)			C A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis – attitudes) 27* De leerlingen brengen waardering op voor de creatieve kracht waarmee samenlevingen uit het verleden de uitdagingen waarvoor ze stonden hebben aangepakt.	X (omg.)	x		
ASO KSO TSO BSO	Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – reflecteren over bewegen) 6. De leerlingen kunnen op basis van een beperkt aantal afgesproken criteria bij			X	W A

		zichzelf en anderen aangeven waarom een bewegingsopdracht wel of niet lukt.				
ASO KSO TSO BSO	Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – ontwikkelen van een gezonde en veilige levensstijl) 19. De leerlingen kunnen voor zichzelf wijzigingen in fitheid aangeven.			X	W A
ASO KSO TSO BSO	Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – ontwikkeling van het zelfconcept en het sociaal functioneren) 27* De leerlingen aanvaarden hun eigen mogelijkheden.			x	
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – luisteren) 2. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;	X (omg.)			C A
BSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – luisteren – woordenschat en taalvariëteit) Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: het onderwerp bepalen in informatieve en prescriptieve teksten;	X (omg.)			C A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – luisteren) 2. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;	X (omg.)			V C A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – luisteren) 2. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.	X (omg.)			W A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – lezen) 2. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;	X (omg.)			C A
BSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – lezen – woordenschat en taalvariëteit) kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: het onderwerp bepalen in informatieve en prescriptieve teksten;	X (omg.)			C A
ASO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – lezen) 2. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve,	X (omg.)			V C A

		narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;				
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – lezen) 2. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.	X (omg.)			W A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – spreken) 19. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten navertellen	X (omg.)			W V C
ASO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – spreken) 21. Kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren: verslag uitbrengen over een ervaring, een situatie en een gebeurtenis	X (omg.)			W V C
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – spreken) 24. Kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren: informatieve en narratieve teksten becommentariëren	X (omg.)			C A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – spreken) 25. Kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren: blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken; het bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; een spreekplan opstellen; gebruik maken van non-verbaal gedrag; gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal; ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen			x	A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – schrijven) 31. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: een situatie, een gebeurtenis, een ervaring beschrijven	X (zelf/ omg.)			W V C
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – schrijven) 33. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: een spontane mening verwoorden over informatieve, prescriptieve en narratieve teksten	X (omg.)			C
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – schrijven) 38. Kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren: Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe: zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze			x	A

		niet alles kunnen uitdrukken; het schrijfdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; een schrijfplan opstellen; gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst; digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan; de passende lay-out gebruiken; de eigen tekst nakijken;				
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen) 40. VOOR FRANS: De grammaticale en complementaire lexicale kennis om ... De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken: reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden; door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren; gelijkenissen en verschillen tussen talen ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.	X (omg.)			W C A
ASO BSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen) 41. De leerlingen kunnen verschillen en gelijkenissen onderscheiden in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.	X (omg.)	X		A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen) 44*. De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers	X (omg.)			
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen) 45*. De leerlingen staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt	X (omg.)			
BSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	21*. De leerlingen staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze, waarden en normen tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt	X (omg.)	x		
ASO	Natuurwetenschappen	(Natuurwetenschappen – wetenschappelijke vaardigheden) 1. 5) Leerlingen kunnen de	X (omg.)			C A

		natuurwetenschappen als onderdeel van de culturele ontwikkeling duiden en de wisselwerking met de maatschappij op ecologisch, ethisch en technisch vlak illustreren.				
ASO	Natuurwetenschappen	(Natuurwetenschappen – vakgebonden eindtermen biologie) B - 5. met voorbeelden verschillen tussen aangeboren en aangeleerd gedrag illustreren	X (omg.)			V C A
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands –luisteren) 5. De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken: § hun luisterdoel(en) bepalen; § het (de) tekstdoel(en) vaststellen; § hun voorkennis inzetten; § onderwerp en hoofdgedachte(n) identificeren; § gericht informatie selecteren en ordenen; § inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen; § de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen; § het taalgebruik van de spreker inschatten; § aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.	X (zelf)			W V
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – luisteren) 7* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om: (...) te reflecteren op hun eigen luisterhouding	X (zelf)			W
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – spreken/gesprekken voeren) 13. De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken: § hun spreek- en gespreksdoel(en) bepalen; § hun publiek beschrijven; § naargelang van hun spreek-, gespreksdoel(en) en publiek: · gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden; · bijkomende info vragen; · hun taalgebruik aanpassen; · inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden; · visuele informatie gebruiken, non-verbaal gedrag observeren en verwoorden;	X (zelf)			W V C A

		§ gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten; § argumenten herkennen en aanbrengen; § adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).				
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – Lezen) 14*. De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om: (...) een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.			x	
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands - Lezen) 19. De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de leestaken: § hun leesdoel(en) bepalen; § het (de) tekstdoel(en) vaststellen; § hun voorkennis inzetten; § functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen; § onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden; § de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden; § inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen.	X (zelf)		x	C A
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – schrijven) 27. De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de schrijftaken: § hun schrijfdoel(en) bepalen; § het publiek beschrijven; § hun voorkennis inzetten; § gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken; § een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties; § eigen tekst reviseren; § inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen; (...)	X (zelf)		X	C A
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – schrijven) 29*. De leerlingen zijn binnen de gepaste situaties bereid om: (...) te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct;	X (zelf)		x	V C
ASO	Nederlands	(Nederlands – taalgebruik) 38. Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma	X (zelf/ omg.)			W V C A

		<p>van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:</p> <p>38.1 in het tekstuele domein § verbanden tussen tekstdelen: alinea-zin, inleiding-midden-slot; § structuuraanduiders; § betekenisrelaties: middel-doel, oorzaak-gevolg, als-dan, voordelen-nadelen, voor-tegen; § status van een uitspraak: feit-mening; 38.2 in het sociolinguïstische domein § Standaardnederlands en andere standaardtalen; § nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; § in onze samenleving voorkomende talen; 38.3 in het pragmatische domein § de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis; § normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; § taalhandelingen: beweren, meedelen, beloven, om informatie vragen, verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken, verontschuldigen, afspreken, overtuigen, argumenteren; § non-verbale communicatie; § de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf; § talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving om: § literaire teksten te lezen; § over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.</p>				
ASO	Nederlands	(Nederlands - taalbeschouwing - attitudes) 36*. De leerlingen zijn bereid om op hun niveau: § bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem; § van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.	X (omg.)			C
ASO	Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing - attitudes) 37* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen	X (omg.)			C A

		<p>interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.</p> <p>§ cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.</p>				
ASO	Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing – taalsysteem) 40. De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.	X (omg.)			C
ASO KSO TSO	Wiskunde	(Wiskunde) 11*. De leerlingen ontwikkelen zelfregulatie: het oriënteren op de probleemstelling, het plannen, het uitvoeren en het bewaken van het oplossingsproces.			x	
ASO	Wiskunde	(Wiskunde – statistiek) 47*. De leerlingen staan kritisch tegenover het gebruik van statistiek in de media.	X (omg.)			
KSO TSO	Wiskunde	(Wiskunde – algemeen) 11*. De leerlingen brengen waardering op voor wiskunde (mogelijkheden en beperkingen) door confrontatie met culturele, historische en wetenschappelijke aspecten van het vak.	X (omg.)			A
BSO	Project Algemene vakken	(Project Algemene Vakken – Functionele taalvaardigheid) 5. De leerlingen kunnen hun eigen mening en gevoelens uiten	X (omg.)			V C
BSO	Project Algemene vakken	(Project Algemene Vakken – Organisatiebekwaamheid) 22. Bij groepsopdrachten onder begeleiding: overleggen en actief deelnemen, instructies uitvoeren, reflecteren			x	V C
BSO	Project Algemene vakken	(Project Algemene vakken – tijdruimtebewustzijn) 27. De leerlingen kennen de grote lijnen van maatschappelijke structuren en mechanismen die hun leven beheersen of beïnvloeden	X (omg.)			A
BSO	Project Algemene vakken	(Project Algemene vakken – tijdruimtebewustzijn) 29. De leerlingen kunnen op grond van de actualiteit en de eigen ervaringen illustreren dat hun leven ingebed ligt tussen verleden en toekomst	X (omg.)			W V A
BSO	Project Algemene Vakken	(Project Algemene vakken – tijdruimtebewustzijn) 30. De leerlingen kunnen onder begeleiding aspecten van het dagelijks leven van mensen in een andere tijd of op een andere plaats met hun eigen leven vergelijken.	X (omg.)			A

b2.6 Tweede graad ASO: cesuurdoelen

Vak	Cesuurdoelen	Reflectie op het zelf/Eigen groep of (sub)cultuur (omg.)	Reflectie op andere cultuur	Niet-culturele metacognitie	Vaardigheden
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – organisatie) 2. De leerlingen kunnen zichzelf of verwanten situeren ten aanzien van formele en informele organisaties	X (zelf/omg.)			A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – organisatie) 3. De leerlingen kunnen voorbeelden geven van de wijze waarop het behoren tot organisaties individueel gedrag beïnvloedt	X (zelf/omg.)			C A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – interactie en communicatie) 9. De leerlingen kunnen de effecten van interpersoonlijke interactie op individueel gedrag vaststellen.	X (zelf/omg.)			W A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – interactie en communicatie) 11. De leerlingen kunnen de invloed van socio-culturele factoren op communicatie illustreren.	X (zelf/omg.)			C A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – interactie en communicatie) 12. De leerlingen kunnen aantonen dat hedendaagse communicatiemiddelen de aard van de communicatie beïnvloeden	X (omg.)			C A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – identiteit, continuïteit en verandering) 17. De leerlingen beschrijven hoe onder de invloed van een wijzigende context de perceptie van gedragingen kan veranderen	X (zelf/omg.)			C A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen - identiteit, continuïteit en verandering) 18. De leerlingen kunnen factoren die de vorming van het zelfbeeld beïnvloeden in voorbeelden herkennen en benoemen	X (zelf/omgeving)			W C A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen - identiteit, continuïteit en verandering) 19. De leerlingen kunnen de verwachtingspatronen die aan specifieke groepen worden toegeschreven op basis van kenmerken, zoals leeftijd, gender en etnische afkomst, vanuit historisch of cultureel perspectief vergelijken	X (omg.)	x		C A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen - identiteit, continuïteit en verandering) 20. De leerlingen kunnen met voorbeelden uit verschillende culturen aantonen dat civilisatie een dynamisch proces is	X (omg.)	x		V C A

Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – samenhang en wisselwerking) 21. De leerlingen kunnen de wederzijdse beïnvloeding van individu en samenleving in concrete situaties aanwijzen en verwoorden.	X (omg.)			W C A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – samenhang en wisselwerking) 23. De leerlingen kunnen verhoudingen tussen individuele belangen, groepsbelangen en maatschappelijke belangen in voorbeelden herkennen.	X (omg.)			W A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – expressie) 24. De leerlingen kunnen beschrijven hoe lichaam en lichamelijke een rol spelen in de relatieopbouw en in het sociaal functioneren van mensen.	X (omg.)			C A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – expressie) 25. De leerlingen kunnen de wisselwerking tussen emoties en gedrag toelichten.	X (zelf/ omg.)			W A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – expressie) 26. De leerlingen kunnen sociale en culturele invloeden op uitingen van gevoelens illustreren	X (zelf/ omg.)			W V C A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – expressie) 27. De leerlingen kunnen beschrijven hoe kunstwerken waarden kunnen uitdrukken	X (omg.)			V C A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – expressie) 28. De leerlingen kunnen verschillende waarderingen van kunst vergelijken	X (omg.)			C A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – waarden en normen) 29. De leerlingen kunnen in grote lijnen de waardeontwikkeling van het individu in de verschillende levensfasen beschrijven.	X (omg.)			C A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – waarden en normen) 30. De leerlingen kunnen de invloed van socialiserende instanties op het ontwikkelen van waarden illustreren.	X (omg.)			V C A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – waarden en normen) 31. De leerlingen kunnen op basis van morele criteria een eigen oordeel of beslissing evalueren.	X (zelf/ omg.)			C A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – waarden en normen) 32. De leerlingen kunnen in voorbeelden onderscheid maken tussen waarden, normen, attitudes en persoonlijke voorkeuren.	X (zelf/ omg.)			A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – waarden en normen) 33. De leerlingen kunnen beschrijven op welke wijze waarden en normen in verschillende gemeenschappen worden overgeleverd.	X (Omg.)			C A

Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – waarden en normen) 34. De leerlingen kunnen met voorbeelden de dynamiek van waarden en normen in historisch en cultureel perspectief plaatsen	X (omg.)	x		V A
Humane wetenschappen	(Humane wetenschappen – onderzoekscompetentie) 40. De leerlingen kunnen onder begeleiding reflecteren over de bekomen onderzoeksresultaten en over de aangewende methode.			X	
Grieks/Latijn	(Latijn/Grieks – expressie en waardering) 13. De leerlingen kunnen aan de hand van een behandelde tekst hoofdkenmerken van literatuur in de Klassieke Oudheid herkennen.	X (omg.)			W A
Grieks/Latijn	(Latijn/Grieks – expressie en waardering) 14. De leerlingen kunnen aan de hand van een concreet voorbeeld hoofdkenmerken van kunstuitingen in de Klassieke Oudheid illustreren.	X (omg.)			V C A
Grieks/Latijn	(Latijn/Grieks – expressie en waardering) 15. De leerlingen kunnen op een creatieve manier bepaalde aspecten van de Griekse/ Romeinse cultuur verwerken.	X (omg.)			V
Grieks/Latijn	(Latijn/Grieks – communicatie) 16. De leerlingen kunnen de invloed van contextgegevens op de betekenis van een tekst aantonen	X (omg.)			A
Grieks/Latijn	(Latijn/Grieks – communicatie) 21. De leerlingen kunnen over een behandelde tekst een eigen mening verwoorden en verantwoorden.	X (zelf/ omg.)			C A
Grieks/Latijn	(Latijn/Grieks - Waarden, normen en opvattingen) 25. De leerlingen kunnen concepten in verband met de relatie mens-zingeving en mens-natuur, mens-medemens of mens-samenleving in antieke cultuuruitingen analyseren.	X (zelf/ omg.)	x		C A
Grieks/Latijn	(Latijn/Grieks - Waarden, normen en opvattingen) 26. De leerlingen kunnen de situatie van maatschappelijke groepen afleiden en vergelijken met hedendaagse situaties uit divers bronnenmateriaal.	X (omg.)			A
Grieks/Latijn	(Latijn/Grieks - Identiteit en diversiteit) 29. De leerlingen kunnen de opvattingen van Grieken/Romeinen over andere samenlevingen beschrijven en vergelijken met hedendaagse beeldvorming over andere culturen.	X (omg.)	x		C A
Grieks/Latijn	(Latijn/Grieks - Identiteit en diversiteit) 30. De leerlingen kunnen in Romeinse cultuuruitingen de invloed van de Griekse cultuur herkennen.	X (omg.)	X		W
Grieks/Latijn	(Latijn/Grieks - Identiteit en diversiteit) 31. De leerlingen kunnen op grond van een voorbeeld uit de Griekse/Romeinse samenleving aantonen dat de	X (omg.)	x		V A

	aanwezigheid van verschillende culturen in een samenleving tot integratie of conflicten kan leiden				
Grieks/Latijn	(Latijn/Grieks - Identiteit en diversiteit) 33. De leerlingen aan de hand van de vergelijking van een vertaling met het origineel, gelijkenissen en verschillen tussen het Griekse/Latijnse en een modern taalsysteem toelichten.	X (omg.)	X		V A
Grieks/Latijn	(Latijn/Grieks - Identiteit en diversiteit) 34. De leerlingen kunnen de doorwerking van Griekse/Romeinse ideeën, cultuuruitingen en maatschappelijke patronen illustreren.	X (omg.)	X		V A
Grieks/Latijn	(Latijn/Grieks - Traditie en evolutie) 35. De leerlingen kunnen een Griekse/Romeinse visie op mens en maatschappij met hedendaagse visies vergelijken.	X (omg.)	x		A
Grieks/Latijn	(Latijn/Grieks – onderzoekscompetentie) 41. onder begeleiding reflecteren over de bekomen onderzoeksresultaten en over de aangewende methode.			X	
Wetenschappen	(Wetenschappen – onderzoekscompetentie) 36. onder begeleiding reflecteren over de bekomen onderzoeksresultaten en over de aangewende methode.			X	

b2.7 Derde graad ASO/KSO/TSO/BSO: vakgebonden eindtermen

	Vak	ODET'en	Eigen groep/(sub)cul	Andere cultuur	Niet-cult. meta-cognitie	Vaardigheden
ASO KSO TSO	Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde – kennis) 2. De leerlingen kunnen met een voorbeeld aantonen dat een afbeelding of kaart een gecodeerde voorstelling is van de werkelijkheid.	X (omg.)			C A
ASO KSO TSO	Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde – kennis) 3. De leerlingen kunnen met een toepassing van GIS de betekenis ervan voor de samenleving illustreren.	X (omg.)			A
ASO KSO TSO	Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde – kennis) 7. De leerlingen kunnen de invloed van menselijke activiteiten op het milieu zoals: broeikaseffect, natuurrampen, zure regen, waterbeheersing, bodemdegradatie en -verbetering met voorbeelden illustreren.				A

ASO KSO TSO	Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde – kennis) 10 De leerlingen kunnen productie en consumptie van voedsel en hulpbronnen in relatie brengen met demografische evolutie en welvaartsniveau in het kader van een duurzame ontwikkeling.	X (omg.)			A
ASO KSO TSO	Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde – kennis) 11. De leerlingen kunnen zowel verschuivingen van industrie of tertiaire activiteiten als demografische migraties met voorbeelden illustreren en dit in verband brengen met sociaal-economische of politieke factoren.	X (omg.)			C A
ASO KSO TSO	Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde – kennis) 15. De leerlingen kunnen het belang duiden van natuurlijke en sociaal-economische componenten voor de ruimtelijke planning.	X (omg.)			A
ASO KSO TSO	Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde – attitudes) 27* De leerlingen zijn kritisch tegenover aangeboden informatie zoals die m.b.t. ontwikkelings-, welvaarts- en milieuproblemen.	X (omg.)			
ASO KSO TSO	Aardrijkskunde	(Aardrijkskunde – attitudes) 30* De leerlingen hebben aandacht voor de waarde van natuurlijke en culturele landschappen.	X (omg.)			
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis – Criteria in verband met het historisch referentiekader - tijds kader) 6. Er wordt aandacht besteed aan andere jaartellingen dan de christelijke.	X (omg.)	x		W A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis – Criteria in verband met het historisch referentiekader - benaderingswijze) 12. Essentieel is dat voor elke ontwikkelingsfase fundamentele problemen in verband met mens en maatschappij voor de leerlingen concreet en herkenbaar zijn. 'Fundamentele problemen' zijn problemen die in verschillende samenlevingen voorkomen en die een belangrijke weerslag hebben gehad op hun ontwikkeling. Zij kunnen worden gegroepeerd onder rubrieken als verhouding mens-levensonderhoud, verhouding individu-groep, verhouding mens-macht, verhouding mens-cultuur, verhouding mens-omgeving.	X (omg.)			C
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis - Criteria in verband met het historisch referentiekader – ruimtelijk kader) 17. Aandacht wordt besteed aan de invloed van de categorieën van de dimensie historische ruimte op de bestudeerde samenlevingen.	X (omg.)			C A

ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis - Criteria in verband met het historisch referentiekader – socialiteit) 20. Er is aandacht voor de interferentie van de bestudeerde samenleving met andere samenlevingen.	X (omg.)	X		C A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis - Criteria in verband met het historisch referentiekader – benaderingswijze) 32. De invulling van begrippen, hun precisering en veralgemening verdienen bijzondere aandacht. Dit wordt gerealiseerd door de inhoud van begrippen in één samenleving te vergelijken met de inhoud ervan in andere samenlevingen. Streefdoel is geleidelijk te komen tot inzicht in algemene historische begrippen.	X (omg.)	X		C
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis - Criteria in verband met het historisch referentiekader – benaderingswijze) 33. Eigen aan het streven naar integratie in de studie van de geschiedenis is het leggen van relaties tussen de historische dimensies tijd, ruimte en socialiteit en meer in het bijzonder tussen maatschappelijke problemen uit verschillende samenlevingen en de manieren waarop die vanuit verschillende waardeoriëntaties werden benaderd	X (omg.)			A
ASO	Geschiedenis	(Geschiedenis - Kennis, inzicht en vaardigheden i.v.m. tijd, ruimte en socialiteit) 1. De leerlingen tonen de relativiteit aan van de westerse periodisering door deze te confronteren met periodiseringselementen geconcipieerd in een andere cultuur of vanuit een mondiaal aspect.	X (omg.)			A
ASO	Geschiedenis	(Geschiedenis - Kennis, inzicht en vaardigheden i.v.m. tijd, ruimte en socialiteit) 3. De leerlingen vergelijken ontwikkelingsfasen van de westerse samenleving onderling en ontwikkelingsfasen van de westerse en andere samenlevingen, op basis van een probleemstelling uit de socialiteitsdimensie.	X (omg.)			A
ASO	Geschiedenis	(Geschiedenis - Kennis, inzicht en vaardigheden i.v.m. tijd, ruimte en socialiteit) 6. De leerlingen analyseren fundamentele conflicten en breuklijnen waarmee moderne samenlevingen worden geconfronteerd.	X (omg.)			A
ASO	Geschiedenis	7. De leerlingen analyseren de breuklijnen in de evoluerende Belgische samenleving vanaf 1830.	X (omg.)			A

KSO TSO	Geschiedenis	4. De leerlingen omschrijven fundamentele conflicten en breuklijnen waarmee samenlevingen worden geconfronteerd.	X (omg.)			C
KSO TSO	Geschiedenis	5. De leerlingen omschrijven de breuklijnen in de evoluerende Belgische samenleving vanaf 1830.	X (omg.)			C
ASO KSO TSO	Geschiedenis	8. De leerlingen omschrijven per ontwikkelingsfase van de westerse samenleving de belangrijkste elementen van het culturele domein, in samenhang met andere domeinen van de socialiteit.	X (omg.)			C A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	10. De leerlingen tonen structurele verschillen aan tussen enerzijds agrarische en anderzijds industriële en post-industriële samenlevingen.	X (omg.)			A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	11. De leerlingen tonen aan dat ideologieën, mentaliteiten, waardenstelsels en wereldbeschouwingen invloed uitoefenen op samenlevingen, menselijke gedragingen en beeldvorming over het verleden.	X (omg.)			A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	13. De leerlingen stellen vragen aan het verleden om actuele spanningsvelden te verhelderen.	X (omg.)			A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis – methodologische onderbouwing) 15. De leerlingen kunnen hun selectie van informatie kritisch verantwoorden			x	C A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis – methodologische onderbouwing) 16. De leerlingen kunnen zelfstandig de nodige gegevens voor het beantwoorden van een historische probleemstelling halen uit het historisch informatiemateriaal zoals beeldmateriaal, schema's, tabellen, diagrammen, kaarten, cartoons, dagboekfragmenten, reisverslagen, memoires.	X (omg.)			W A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis – methodologische onderbouwing) 17 De leerlingen kunnen een vraagstelling ontwikkelen om de historische informatie kritisch en vanuit verschillende standpunten te benaderen.	X (omg.)			C A
ASO	Geschiedenis	(Geschiedenis – methodologische onderbouwing) 18. De leerlingen kunnen argumenten weergeven die worden gebruikt om standpunten omtrent problemen uit het verleden en heden te onderbouwen.	X (omg.)			C
ASO	Geschiedenis	(Geschiedenis – methodologische onderbouwing) 20. De leerlingen kunnen een redenering opbouwen vanuit de studie van	X (omg.)			C A

		verleden en heden om hun standpunt t.o.v. een maatschappelijk probleem te verdedigen.				
KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis – methodologische redenering). De leerlingen kunnen via een historische redenering hun standpunt t.o.v. een maatschappelijk probleem nuanceren.	X (omg.)			C A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis – methodologische onderbouwing) 21 De leerlingen kunnen bij hun historisch onderzoek de aangewende methode evalueren en eventueel bijsturen.			X	A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis – attitudes) 23* De leerlingen zijn bereid om actuele spanningsvelden aan de historische ontwikkelingen te relateren.	X (omg.)		X	
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis – attitudes) 24* De leerlingen zijn bereid om actuele/historische spanningsvelden vanuit verschillende gezichtshoeken kritisch te bekijken, rekening houdend met mogelijke achterliggende waarden, normen en mentaliteiten.	X (zelf/ omg.)			W A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis – attitudes) 25* De leerlingen zijn bereid ook hun ingenomen standpunten te confronteren met conflicterende gegevens en die van daaruit te relativiseren.	X (zelf/ omg.)			A
ASO KSO TSO	Geschiedenis	(Geschiedenis – attitudes) 29* De leerlingen zijn bereid vanuit het historisch besef dat individuen en groepen interfereren in maatschappelijke processen, actief en constructief te participeren aan de evoluerende maatschappij.	X (zelf/ omg.)			
ASO KSO TSO BSO	Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – ontwikkeling van de motorische competenties) 3. De leerlingen kunnen uit een aanbod een aan hun mogelijkheden aangepaste leerweg kiezen voor het aanpakken en oplossen van bewegingsopdrachten.			X	V A
ASO KSO TSO BSO	Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – zelfstandig leren) 4. De leerlingen kunnen zelfstandig leertaken uitvoeren om een bewegingsopdracht tot een goed einde te brengen, rekening houdend met hun eigen kunnen.			X	V A
ASO KSO TSO BSO	Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – zelfstandig leren) 5. De leerlingen kunnen bewegingssituaties alleen of in groep organiseren en aanpassen aan de deelnemers.			X	V A
ASO KSO TSO	Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – zelfstandig leren) 6. De leerlingen kunnen volgens vooropgestelde criteria bij zichzelf nagaan of			X	V A

BSO		ze vorderingen maken bij het uitvoeren van bewegingsopdrachten en hun leerproces bijsturen.				
ASO KSO TSO BSO	Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – reflecteren over bewegen) 7. De leerlingen kunnen op basis van een beperkt aantal afgesproken criteria, bij zichzelf en anderen, aangeven waarom een bewegingsopdracht wel of niet lukt en eenvoudige oplossingen geven.			X	A
ASO KSO TSO BSO	Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – reflecteren over bewegen) 8. De leerlingen kunnen over bewegingssituaties hun mening geven, bewegingservaringen uitwisselen en hieruit conclusies trekken voor hun eigen uitvoering.			X	C A
ASO KSO TSO BSO	Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding - Ontwikkeling van een gezonde en veilige levensstijl) 16 De leerlingen kunnen het verband leggen tussen bewegen, gezondheid en samenleving.	X (omg.)			A
ASO KSO TSO BSO	Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding - Ontwikkeling van een gezonde en veilige levensstijl) 20. De leerlingen kunnen met betrekking tot "fitheid" hun eigen doelen bepalen.			X	A
ASO KSO TSO BSO	Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding - Ontwikkeling van een gezonde en veilige levensstijl) 21* De leerlingen zijn bereid "bewegen" te integreren in hun levensstijl en zijn zich bewust van verschillende mogelijkheden hiervoor.			X	A
ASO KSO TSO BSO	Lichamelijke opvoeding	(Lichamelijke opvoeding – ontwikkelen van het zelfconcept en het sociaal functioneren) 25 De leerlingen kunnen aanduiden in welke bewegingsactiviteiten ze zich goed voelen en welke bewegingsactiviteiten het best aansluiten bij hun fysieke en relationele mogelijkheden.			X	A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – luisteren) 2. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;	X (omg.)			C A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – luisteren) 3. kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;	X (omg.)			C A

ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – luisteren) 5. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: cultuuruitingen opzoeken die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.	X (omg.)			C A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – luisteren) 7. Kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren: de informatie van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten op overzichtelijke en persoonlijke manier ordenen.	X (omg.)			C A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – luisteren) 8. Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe: zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; het luisterdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent; gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst; vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen; hypothesen vormen over de inhoud en de bedoeling van de tekst; de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context; relevante informatie in kernwoorden noteren.			X	A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – lezen) 9. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;	X (omg.)			C A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – lezen) 10. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;	X (omg.)			C A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – lezen) 11. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;	X (omg.)			C A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – lezen) 13. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve, prescriptieve,	X (omg.)			W C A

		narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;				
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – lezen) 14. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: cultuuruitingen opzoeken die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.	X (omg.)	X		C A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – lezen) 16. Kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren: een oordeel vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.	X (omg.)			A
ASO KSO TSO BSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – lezen) 17. Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe: zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; onduidelijke passages herlezen; het leesdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst; digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen; hypothesen vormen over de inhoud en de bedoeling van de tekst; de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden en uitdrukkingen afleiden uit de context; relevante informatie aanduiden.			X	V C A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – spreken) 19. Kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten navertellen	X (omg.)			W V C
ASO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – spreken) 21. Kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren: verslag uitbrengen over een ervaring, een situatie en een gebeurtenis	X (omg.)			W V C
ASO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – spreken) 24. Kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren: Een waardering kort toelichten	X (omg.)			C A
ASO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – spreken) 25. kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren: een gefundeerd standpunt naar voor brengen bij beluisterde en gelezen informatieve, prescriptieve,	X (omg.)			W C A

		narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.				
ASO KSO TSO BSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – spreken) 26. kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren: Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe: zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken; het spreekdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; een spreekplan opstellen; gebruik maken van non-verbaal gedrag; gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal; ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen; digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan; bij een gemeenschappelijke spreektaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren, corrigeren en redigeren.			X	V C A
ASO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – schrijven) 34. kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren: een spontane mening verwoorden over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.	X (omg.)			C A
ASO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – schrijven) 39. kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren: cultuuruitingen opzoeken en presenteren die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.	X (omg.)			A
ASO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne vreemde talen – schrijven) 40. Kunnen de leerlingen volgende taken beoordelend uitvoeren: een standpunt verwoorden in de vorm van informatieve en argumentatieve teksten.	X (omg.)			A
	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne Vreemde Talen) 43. De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken: reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden;	X (omg.)		x	

		door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren; gelijkenissen en verschillen tussen talen te ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.				
ASO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne Vreemde talen) 44. De leerlingen kunnen verschillen en gelijkenissen onderscheiden in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.	X (omg.)		X	W A
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne Vreemde talen - attitudes) 47*. De leerlingen werken aan de volgende attitudes: tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers;	X (zelf/ omg.)			
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne Vreemde talen) 48*. De leerlingen werken aan de volgende attitudes: staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt;	X (zelf/ omg.)	X		
ASO KSO TSO	Moderne vreemde talen: Frans-Engels	(Moderne Vreemde talen) 49*. De leerlingen werken aan de volgende attitudes: stellen zich open voor de esthetische component van teksten.	X (zelf/ omg.)			
ASO	Natuurwetenschappen	(Natuurwetenschappen – wetenschap en samenleving) 13. De leerlingen kunnen met betrekking tot de vakinhoudelijke eindtermen voorbeelden geven van mijlpalen in de historische en conceptuele ontwikkeling van de natuurwetenschappen en ze in een tijds kader plaatsen	X (omg.)			C A
ASO	Natuurwetenschappen	(Natuurwetenschappen – wetenschap en samenleving) 14. De leerlingen kunnen met betrekking tot de vakinhoudelijke eindtermen met een voorbeeld verduidelijken hoe de genese en de acceptatie van nieuwe begrippen en theorieën verlopen	X (omg.)			V C A
ASO	Natuurwetenschappen	(Natuurwetenschappen – wetenschap en samenleving) 15. De leerlingen kunnen met betrekking tot de vakinhoudelijke eindtermen de wisselwerking tussen de natuurwetenschappen, de technologische ontwikkeling en de leefomstandigheden van de mens met een voorbeeld illustreren	X (omg.)			C A

ASO	Natuurwetenschappen	(Natuurwetenschappen – wetenschap en samenleving) 17. De leerlingen kunnen met betrekking tot de vakinhoudelijke eindtermen met een voorbeeld sociale en ecologische gevolgen van natuurwetenschappelijke toepassingen illustreren	X (omg.)			C A
ASO	Natuurwetenschappen	(Natuurwetenschappen – wetenschap en samenleving) 18. De leerlingen kunnen met betrekking tot de vakinhoudelijke eindtermen met een voorbeeld illustreren dat economische en ecologische belangen de ontwikkeling van de natuurwetenschappen kunnen richten, bevorderen of vertragen	X (omg.)			C A
ASO	Natuurwetenschappen	(Natuurwetenschappen – wetenschap en samenleving) 19. De leerlingen kunnen met betrekking tot de vakinhoudelijke eindtermen met een voorbeeld de wisselwerking tussen natuurwetenschappelijke en filosofische opvattingen over de werkelijkheid illustreren.	X (omg.)			C A
ASO	Natuurwetenschappen	(Natuurwetenschappen – wetenschap en samenleving) 20. De leerlingen kunnen met betrekking tot de vakinhoudelijke eindtermen met een voorbeeld verduidelijken dat natuurwetenschappen behoren tot cultuur, nl. verworven opvattingen die door meerdere personen worden gedeeld en die aan anderen overdraagbaar zijn	X (omg.)			C A
ASO	Natuurwetenschappen	(Natuurwetenschappen – wetenschap en samenleving) 21. De leerlingen kunnen met betrekking tot de vakinhoudelijke eindtermen met een voorbeeld de ethische dimensie van natuurwetenschappen illustreren	X (omg.)			C A
ASO KSO TSO BSO	Nederlands	(Nederlands – luisteren) 3. De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van: de context; de eigen voorkennis; de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen); het woordenboek.			X	C
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – luisteren) 4. Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken kunnen de leerlingen: hun luisterdoel(en) bepalen; het (de) tekstdoel(en) vaststellen; hun voorkennis inzetten;			x	C

		<p>onderwerp en hoofdgedachte identificeren; gericht informatie selecteren en ordenen; bijkomende informatie vragen; inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen; de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (koppeling kijken); het taalgebruik van de spreker inschatten; aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.</p>				
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – luisteren) 5. De leerlingen kunnen de geschikte luisterstrategieën toepassen naargelang van hun luisterdoel(en), achtergrondkennis en tekstsoort (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).			X	W
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – luisteren) 6*. De leerlingen zijn bereid om: te luisteren; een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen; een ander te laten uitspreken; te reflecteren over hun eigen luisterhouding; het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.			X	W A
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – luisteren) 10. Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken/gesprekstaken kunnen de leerlingen: hun eigen spreek- en gespreksdoel(en) bepalen; zich een beeld vormen van hun publiek; hun voorkennis inzetten; naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek: gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden; bijkomende info vragen; hun taalgebruik aanpassen; inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden; visuele informatie gebruiken; non-verbaal gedrag inschatten en inzetten; gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten; argumenten herkennen en aanbrengen; adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).	X (omg.)			W V C A
ASO KSO	Nederlands	(Nederlands – Lezen) 14. De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een	X (omg.)			C

TSO		onbekend publiek op beoordelend niveau lezen: niet-fictionele teksten: informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hypertexten en uiteenzettingen; persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog; activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies; fictionele teksten (cf. literatuur).				
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – Lezen) 15. De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van: de context; de eigen voorkennis; de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen); het woordenboek.			X	A
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – Lezen) 16. Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun taken kunnen de leerlingen: hun eigen leesdoel(en) bepalen; het (de) tekstdoel(en) vaststellen; de tekstsoort bepalen; hun voorkennis inzetten; functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen; inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen; de structuur van een tekst aanduiden; onderwerp en hoofdgedachten aanduiden en parafraseren om tekstbegrip te bevorderen; gelezen teksten kort samenvatten; feiten en meningen onderscheiden; argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen; info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen.			X	W V C A
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – Lezen) 17. De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van hun leesdoel en tekstsoort, en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).			X	V C
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – Lezen) 18*. De leerlingen zijn bereid om: te lezen; lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp; de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen; te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten; hun persoonlijk oordeel over	X (omg.)		X	W A

		bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien.				
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – Lezen) 21. Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun schrijftaken kunnen de leerlingen: hun eigen schrijfdool(en) bepalen; hun bedoeld publiek bepalen; hun tekstsoort bepalen; hun voorkennis inzetten; gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken; een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties; eigen tekst reviseren; inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen; lay-out verzorgen; correct citeren (bronvermelding); gebruik maken van ict.			x	W V C A
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – Lezen) 22*. De leerlingen zijn bereid om: te schrijven; schriftelijk informatie te verstrekken; te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfsproces en -product; taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.	X (zelf/ omg.)		x	C A
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – literatuur) 23. De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen: literaire teksten uit heden en verleden interpreteren, analyseren en evalueren. Zij kunnen daarbij verbanden leggen: binnen teksten; tussen teksten; tussen teksten en het brede socioculturele veld; tussen tekst en auteur; tussen teksten en hun multimediale vormgeving; verslag uitbrengen over de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden en kunnen deze ervaringen toetsen aan andere interpretaties van en aan waardeoordelen over teksten. In de hierboven vermelde activiteiten komen aan bod: poëzie, proza; theatervoorstelling.	X (omg.)			W A
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – literatuur) 24. De leerlingen kunnen hun tekstkeuze en hun leeservaring beschrijven, evalueren en documenteren in een leesdossier.			X	C
ASO KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – literatuur) 28*. De leerlingen zijn bereid om: literaire teksten te lezen, over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven, hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen.			X	C A

ASO	Nederlands	(Nederlands – literatuur) 29*. De leerlingen zijn bereid om op hun niveau: bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;	X (zelf/ omg.)			
KSO TSO	Nederlands	(Nederlands – literatuur) 32*. De leerlingen zijn bereid om over hun taalgebruik na te denken.			X	
ASO	Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing – attitudes) 30* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.	X (omg.)			C A
ASO	Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing – taalgebruik) 31 Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik	X (zelf/ omg.)			C A
ASO	Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing – taalgebruik) 32 Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang.	X (omg.)			C A
ASO	Nederlands	(Nederlands – taalbeschouwing – taalgebruik) 33 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.	X (omg.)			C
ASO	Wiskunde	(Wiskunde – Algemene eindtermen) 5. De leerlingen kunnen bij het oplossen van wiskundige problemen kritisch reflecteren over het oplossingsproces en het eindresultaat.			X	A
ASO	Wiskunde	(Wiskunde – Algemene eindtermen) 8. De leerlingen kunnen voorbeelden geven van de rol van de wiskunde in de kunst.	X (omg.)			A
ASO	Wiskunde	(Wiskunde – Algemene eindtermen) 12*. De leerlingen ontwikkelen zelfregulatie met betrekking tot het verwerven en verwerken van wiskundige informatie en het oplossen van problemen.			X	A
BSO	Project Algemene Vakken	16. De leerlingen kunnen bij groepsopdrachten			X	C A

		overleggen en actief deelnemen in teamverband instructies uitvoeren reflecteren en bijsturen				
BSO	Project Algemene Vakken	17. De leerlingen zien in op grond van de actualiteit en eigen ervaringen: dat er een verband bestaat tussen verleden, heden en toekomst dat er culturele verschillen zijn in het dagelijks leven van mensen	X (zelf/ omg.)			W A
BSO	Moderne vreemde talen	26* De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school;		X		C
BSO	Moderne vreemde talen	27* De leerlingen staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze, waarden en normen tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.	X (omg.)	X		A
BSO derde jaar	Project Algemene Vakken	6* De leerlingen kunnen over maatschappelijk relevante tekstinformatie een eigen standpunt innemen, rekening houdend met ethische principes.	X (omg.)			A
BSO Derde jaar	Project Algemene vakken	12* De leerlingen kunnen over maatschappelijk relevante kwantitatieve informatie een eigen standpunt innemen, rekening houdend met ethische principes.	X (omg.)			A

b2.8 Derde graad ASO: specifieke eindtermen

Vak	ODET'en	Eigen groep/(sub)cultuur	Andere cultuur	Niet-cult. meta-cognitie	Vaardigheden
Humane wetenschappen	5. De leerlingen kunnen organisatievormen zoals gezin, peergroep, sociale klasse en beroepsgroep omschrijven, in tijd en ruimte plaatsen en de functies ervan bespreken;	X (omg.)			A
Humane wetenschappen	6. De leerlingen kunnen aantonen dat het behoren tot een organisatievorm, het individuele gedrag en de maatschappelijke integratie beïnvloedt;	X (omg.)			A
Humane wetenschappen	7. De leerlingen kunnen verschillende maatschappelijke velden beschrijven en de rol van organisatievormen binnen deze velden verbinden	X (omg.)			C A

	met historisch en cultureel bepaalde opvattingen over mens en maatschappij;				
Humane wetenschappen	8. De leerlingen kunnen de wisselwerking tussen verschillende maatschappelijke velden beschrijven met aandacht voor veranderingsprocessen.	X (omg.)			C A
Humane wetenschappen	12. De leerlingen kunnen de interactie en de communicatie tussen personen, tussen groepen en tussen personen en groepen beschrijven en in concrete situaties analyseren;	X (omg.)			C
Humane wetenschappen	13. De leerlingen kunnen factoren herkennen die de communicatie en interactie tussen personen, tussen groepen en tussen personen en groepen beïnvloeden en deze kennis aanwenden om de communicatie en interactie te verbeteren;	X (omg.)			W V
Humane wetenschappen	14. De leerlingen kunnen soorten massacommunicatie beschrijven, hun functies toelichten en vanuit verschillende standpunten beoordelen;	X (omg.)			C A
Humane wetenschappen	15. De leerlingen kunnen regulerende maatregelen ten aanzien van massacommunicatiemiddelen analyseren en hun wenselijkheid vanuit verschillende standpunten beoordelen.	X (omg.)			A
Humane wetenschappen	9. De leerlingen kunnen uitleggen hoe persoonlijke identiteit en groepsidentiteit tot stand komen en veranderen;	X (omg.)			C A
Humane wetenschappen	10. De leerlingen kunnen aantonen dat de perceptie van persoonlijke identiteit en groepsidentiteit afhankelijk is van een aantal factoren en het persoonlijk en groepsgedrag beïnvloedt;	X (omg.)			A
Humane wetenschappen	11. De leerlingen kunnen opvattingen over de mens en over de gelijkwaardigheid van mensen in historisch en cultureel perspectief plaatsen en deze opvattingen met actuele wereld-beelden verbinden;	X (omg.)			A
Humane wetenschappen	12. De leerlingen kunnen met voorbeelden toelichten hoe culturele identiteit ontstaat en evolueert.	X (omg.)			C A
Humane wetenschappen	13. De leerlingen kunnen de sociale stratificatie en de evolutie ervan beschrijven en gevolgen ervan toelichten in termen van sociale mobiliteit, gelijke kansen, breuklijnen in de samenleving, actieve participatie en machtsstructuren;	X (omg.)			C A
Humane wetenschappen	14. De leerlingen kunnen de spanning tussen individualisme en collectivisme in voorbeelden analyseren;	X (omg.)			A
Humane wetenschappen	15. De leerlingen kunnen de betekenis en de rol van verschillende dimensies van cultuur waaronder	X (omg.)			C A

	recht, wetenschap, techniek, economie, gezondheids- en milieuzorg, toelichten, in hun ontwikkeling schetsen, tegenover deze ontwikkelingen een standpunt innemen en illustreren dat deze verschillende dimensies elkaar soms versterken en soms met elkaar in conflict komen;				
Humane wetenschappen	16. De leerlingen kunnen vormen van solidariteit en hun effecten vergelijken en vanuit verschillende standpunten toelichten.	X (omg.)			A
Humane wetenschappen	17. De leerlingen kunnen opvattingen over het ontstaan en de functies van emoties vergelijken en de socio-culturele invloed op uitingen ervan aantonen;	X (omg.)			A
Humane wetenschappen	18. De leerlingen kunnen illustreren dat opvattingen over lichaam en lichamelijke relatie tussen mensen beïnvloeden en deze opvattingen in tijd en ruimte plaatsen;	X (omg.)			A
Humane wetenschappen	19. De leerlingen kunnen de rol en de maatschappelijke betekenis van artistieke uitingen voor de samenleving illustreren en analyseren;	X (omg.)			C A
Humane wetenschappen	20. De leerlingen kunnen de artistieke uitingen vanuit kunstkritische, historische en culturele invalshoek analyseren	X (omg.)			A
Humane wetenschappen	21. De leerlingen kunnen de individuele waardeontwikkeling beschrijven en de invloed van socialiserende instanties op waardeontwikkeling en individuele waardebeleving uitleggen;	X (zelf/ omg.)			C A
Humane wetenschappen	22. De leerlingen kunnen effecten van gelijkenissen en verschillen in waardebeleving op de sociale cohesie analyseren;	X (omg.)			C A
Humane wetenschappen	23. De leerlingen kunnen uitleggen hoe waarden in gemeenschappen ontstaan, worden overgedragen, veranderen en tot uitdrukking worden gebracht;	X (omg.)			C A
Humane wetenschappen	24. De leerlingen kunnen waarden herkennen in eigen opvattingen en in die van anderen en hiertegenover een genuanceerd standpunt innemen.	X (zelf/ omg.)			W A
Humane wetenschappen	27. De leerlingen kunnen de onderzoeksresultaten en conclusies rapporteren en ze confronteren met andere standpunten.			X	A
Grieks/Latijn	13. De leerlingen kunnen kunstuitingen plaatsen en interpreteren in hun historische en culturele (filosofische, ethische, antropologische, natuurwetenschappelijke, ...) context;	X (omg.)			C A

Grieks/Latijn	14. De leerlingen kunnen cultuurpatronen uit de Klassieke Oudheid beschrijven en vergelijken met hedendaagse;	X (omg.)	X		A
Grieks/Latijn	9. De leerlingen kunnen de expressieve waarde van tekstuele vormgeving toelichten en evalueren volgens opvattingen van de Klassieke Oudheid en ze confronteren met hedendaagse opvattingen;	X (omg.)	X		A
Grieks/Latijn	10. De leerlingen kunnen de expressieve waarde van niet – literaire kunstuitingen toelichten en evalueren volgens opvattingen van de Klassieke Oudheid en ze confronteren met hedendaagse opvattingen;	X (omg.)			C A
Grieks/Latijn	11. De leerlingen kunnen gevoelens en ervaringen uitgedrukt in een antieke kunstuiting in hun cultuurhistorisch kader plaatsen, confronteren met eigen gevoelens en ervaringen en op een creatieve manier verwerken	X (zelf/ omg.)			W V C A
Grieks/Latijn	14. De leerlingen kunnen de invloed van contextgegevens op betekenis en structuur van diverse soorten teksten aantonen en gebruiken om de tekst te interpreteren;	X (omg.)			A
Grieks/Latijn	15. De leerlingen kunnen de inhoud van een tekst(fragment) met eigen woorden weergeven en daarover een eigen mening verwoorden en verantwoorden;	X (zelf/ omg.)			V C A
Grieks/Latijn	16. De leerlingen kunnen verschillende communicatiemiddelen (tekstuele, figuratieve en architecturale) uit de Klassieke Oudheid beschrijven en hun communicatieve functie verduidelijken;	X (omg.)			C A
Grieks/Latijn	18. De leerlingen kunnen in diverse soorten teksten de onderlinge relatie tussen gedachtegang en taalgebruik enerzijds en waarden en normen anderzijds vaststellen en daarover kritisch reflecteren;	X (omg.)			A
Grieks/Latijn	19. De leerlingen kunnen in antieke cultuuruitingen concepten in verband met de relatie mens – zingeving en mens – natuur, mens – medemens of mens – samenleving analyseren, in de toenmalige context plaatsen en vergelijken met hedendaagse concepten;	X (omg.)			C A
Grieks/Latijn	20. De leerlingen kunnen fundamentele kenmerken van het Romeinse recht formuleren en vergelijken met aspecten van de moderne wetgeving	X (omg.)			A
Grieks/Latijn	21. De leerlingen kunnen de houding tegenover levensvragen in belangrijke filosofische stromingen vergelijken en met eigen opvattingen confronteren.	X (omg.)			A

Grieks/Latijn	26. De leerlingen kunnen doorwerking van Griekse/Latijnse woordenschat in moderne talen herkennen en toelichten;	X (omg.)			W C A
Grieks/Latijn	27. De leerlingen kunnen door vergelijking van een vertaling met het origineel, gelijkenissen en verschillen tussen het Griekse/Latijnse taalsysteem en een modern taalsysteem toelichten;	X (omg.)			C A
Grieks/Latijn	28. De leerlingen kunnen de doorwerking en receptie van Grieks/Romeinse ideeën, cultuuruitingen en maatschappelijke fenomenen illustreren.	X (omg.)			C A
Grieks/Latijn	22. De leerlingen kunnen inzake taal en cultuur de invloed van Griekenland op Rome, en de invloed van beide op de Westerse taal en cultuur omschrijven en toelichten;	X (omg.)			C A
Grieks/Latijn	23. De leerlingen kunnen de beeldvorming van de Grieken/Romeinen over zichzelf en over andere samenlevingen beschrijven en vergelijken met hedendaagse beeldvorming over andere culturen;	X (omg.)			A
Grieks/Latijn	24. De leerlingen kunnen aan de hand van taal en cultuur de identiteit en diversiteit van de Griekse/Romeinse samenleving aantonen en toelichten;	X (omg.)			A
Grieks/Latijn	25. De leerlingen kunnen in de bewerking of verwerking van antieke cultuuruitingen tijdgebonden accenten vaststellen	X (omg.)			W A
Moderne talen	17. De leerlingen kunnen vanuit een communicatiemodel reflecteren op talige communicatie en die waar nodig bijsturen;			X	C A
Moderne talen	18. De leerlingen kunnen vergelijken hoe in de eigen cultuur en in andere culturen informatie gebracht wordt bij interpersoonlijke, intergroeps- en massacommunicatie.	X (omg.)	X	X	A
Moderne talen	4. De leerlingen kunnen stereotypen met betrekking tot eigen en andermans cultuur en cultuuruitingen herkennen en nuanceren.	X (zelf/ omg.)			W A
Moderne talen	5. De leerlingen kunnen misverstanden in de interculturele communicatie die ontstaan door taalkundige of culturele verschillen herkennen en kunnen rechtzetten;	X (omg.)			W C
Moderne talen	6. De leerlingen kunnen cultuuruitingen verkennen die specifiek zijn voor de gebieden waar de doeltaal als omgangstaal gebruikt wordt;	X (omg.)			A
Moderne talen	7. De leerlingen kunnen verkennen van cultuur door middel van visuele taal zoals film, toneel, dans, reclame, videoclips, beeldend werk, websites...	X (omg.)			W C

Moderne talen	8. De leerlingen kunnen elementen uit de literatuurgeschiedenis, zoals stromingen, aanwenden om teksten in hun historische, politieke en sociale context te plaatsen;	X (omg.)			A
Moderne talen	9. De leerlingen kunnen gevoelens en leeservaringen op een creatieve manier vorm geven.	X (omg.)			W V
Moderne talen	12. De leerlingen kunnen strategieën inzetten om hun taalleerproces autonoom te evalueren, bij te sturen en verder te zetten;			x	C A
Moderne talen	13. De leerlingen kunnen met voorbeelden aantonen dat de betekenis van een taaluiting afhankelijk is van de context;	X (omg.)			C A
Sport	7. De leerlingen kunnen de bewegingsuitvoering bijsturen en optimaliseren bij zichzelf en anderen door: bewegingskenmerken te analyseren; het motorische leerproces te begrijpen; aangepaste oefenvormen te zoeken en in te oefenen.			X	A
Sport	8. De leerlingen kunnen prioriteiten stellen en haalbare tactische, technische, mentale, conditionele en cognitieve doelen bepalen voor zichzelf en voor een groep			X	A
Sport	12. De leerlingen ervaren dat motivatie, bewegingsvreugde, betrokkenheid en positief zelfbeeld, belangrijke aspecten zijn bij sportbeoefening, sportbeleving en sportief presteren;			X	W A
Sport	16. De leerlingen ervaren, via eigen sportbeoefening en sportbeleving, dat sport verweven is met, en effecten heeft op andere maatschappelijke domeinen;	X (zelf/ omg.)			A
Sport	17. De leerlingen ervaren dat sportbeoefening bijdraagt tot sociale interacties.	X (omg.)			A
Sport	21. De leerlingen kunnen de onderzoeksresultaten en conclusies rapporteren en ze confronteren met andere standpunten.			X	A
Wetenschappen	19. De leerlingen kunnen met voorbeelden illustreren dat de evolutie van de natuurwetenschappen gekenmerkt wordt door perioden van cumulatieve groei en van revolutionaire veranderingen;	X (omg.)			A
Wetenschappen	20. De leerlingen kunnen natuurwetenschappelijke kennis vergelijken met andere visies op kennis;	X (omg.)			A
Wetenschappen	21. De leerlingen kunnen de relatie tussen natuurwetenschappelijke ontwikkelingen en technische toepassingen illustreren;	X (omg.)			C A

Wetenschappen	22. De leerlingen kunnen de effecten van natuurwetenschap op de samenleving illustreren, en omgekeerd.	X (omg.)			A
Wiskunde	19. De leerlingen kunnen inzicht verwerven in de bijdrage van wiskunde tot de ontwikkeling van exacte en humane wetenschappen, techniek, kunst en het kritische denken.	X (omg.)			A
Topsport	23. De leerlingen ervaren dat topsportbeoefening bijdraagt tot sociale interacties.	X (zelf/ omg.)			A
Topsport	20. De leerlingen gebruiken mentale vaardigheden en mentale routines om progressies te maken in het omgaan met spanning, stress, het behouden van controle enzovoort met het oog op een esthetisch-expressieve of sportefficiënte beweging;			X	A

b2.9 Secundair onderwijs: vakoverschrijdende eindtermen

Vak	ODET'en	Eigen groep/(sub)cultuur	Andere cultuur	Niet-cult. meta-cognitie	Vaardigheden
Stam	11. De leerlingen kunnen gegevens, handelwijzen en redeneringen ter discussie stellen a.d.h. van relevante criteria			X	C A
Stam	12. De leerlingen zijn bekwaam om alternatieven af te wegen en een bewuste keuze te maken;			X	C A
Stam	13. De leerlingen kunnen onderwerpen benaderen vanuit verschillende invalshoeken;			X	A
Stam	14. De leerlingen gaan alert om met media;			X	A
Stam	15. De leerlingen participeren doordacht via de media aan de publieke ruimte;			X	A
Stam	21. De leerlingen verwerven inzicht in de eigen sterke en zwakke punten;			X	A
Stam	22. De leerlingen ontwikkelen een eigen identiteit als authentiek individu, behorend tot verschillende groepen;	X (zelf/ omg.)			V A
Stam	16. De leerlingen houden rekening met ontwikkelingen bij zichzelf en bij anderen, in samenleving en wereld;	X (zelf/ omg.)			
Stam	17. De leerlingen toetsen de eigen mening over maatschappelijke gebeurtenissen en trends aan verschillende standpunten;	X (zelf/ omg.)		X	A

Context 2	8. De leerlingen herkennen de impact van cultuur- en kunstbeleving op het eigen gevoelsleven en gedrag en dat van anderen.	X (zelf/ omg.)			W A
Context 3	10. De leerlingen beargumenteren, in dialoog met anderen, de dynamiek in hun voorkeur voor bepaalde cultuur- en kunstuitingen;	X (zelf/ omg.)			W C A
Context 3	11. De leerlingen gebruiken cultuur- en kunstuitingen om begrip op te brengen voor de leefwereld van anderen.	X (omg.)			V C
Context 5	7. De leerlingen illustreren de rol van de media en organisaties in het functioneren van ons democratisch bestel;	X (omg.)			C A
Context 7	4. De leerlingen trekken lessen uit historische en actuele voorbeelden van onverdraagzaamheid, racisme en xenofobie;	X (omg.)			A
Context 7	7. De leerlingen illustreren de wederzijdse beïnvloeding van kunst, cultuur en techniek, politiek, economie, wetenschappen en levensbeschouwing.	X (omg.)			C A
ICT	10. De leerlingen zijn bereid hun handelen bij te sturen na reflectie over hun eigen en elkaars ict-gebruik.			X	V A

bijlage 3 Analyseraster ODET'en Muzische Vorming (kleuteronderwijs)

	Onderwerp	Waarnemen: <i>Zintuiglijk waarnemen (Z)</i> <i>Ervaren / beleven (EB)</i> <i>Memoriseren / herkennen (MH)</i>	Verbeelden <i>Verzinnen en verbeelden (VV)</i> <i>Lichamelijke uitdrukken (LU)</i> <i>Creëren met materiaal en techniek (MT)</i>	Conceptualiseren <i>Begripsmatig benoemen (BB)</i> <i>Duiden en nuanceren (DW)</i>	Analyseren <i>Ontleden en onderzoeken (OO)</i> <i>Afvoelen en verklaren (AV)</i>	Reflecteren	Media
<i>1.1 visuele waarneming en beeldend geheugen versterken en vergroten door beeldelementen te herkennen.</i>	Beeld-elementen (ook inhoud)	Z ("visuele waarneming") MH ("herkennen")					
<i>1.2 materiaalgevoeligheid ontwikkelen door exploreren en experimenteren.</i>		Z ("materiaalgevoeligheid")	VV MT ("exploreren"/"experimenteren")				Materiaal
<i>1.3 kleur, lijn, vlak, ritme, vorm en versiering onderscheiden en de ontdekking van beeldelementen verwoorden.</i>	Inhoudelijke elementen van het beeld	MH ("onderscheiden")		BB			

	(versiering, ritme, ...)			(“onderscheiden”/“verwoorden”)			
<i>1.4 verschillende beeldende, technische middelen aanwenden en samen gebruiken om tot beeldend werk te komen.</i>	Beeldende middelen		MT (“aanwenden en samen gebruiken”)				Beeldende, technische middelen / beeldend werk (voorwerp of grafisch vlak)
<i>1.5 impressies uiten in een persoonlijke, authentieke creatie en plezier scheppen in het zoeken en vinden.</i>		EB (“Impressies”)	MT (“uiten in een (...) creatie”)			Reflecteren op wat persoonlijk en authentiek is	
<i>2.1 klanken, geluiden, stilte en stemmingen in beluisterde muziek ervaren en herkennen.</i>	Stemmingen	Z (“beluisterde”) EB (“ervaren”) MH (“herkennen”)					Klanken en geluiden als onderdeel van de muziktaal
<i>2.2 ritme in beluisterde muziek en liedjes ervaren, herkennen en nabootsen.</i>	Ritme	Z (“beluisterde”) EB (“ervaren”) MH (“herkennen”)	LU (“nabootsen”)				Ritme als onderdeel van de muziktaal
<i>2.3 signalen, functie en sfeer van beluisterde muziek of liedje ervaren en herkennen, en alleen of in groep reproduceren.</i>	Signalen, functie, sfeer	Z (“Beluisterde”) EB (“ervaren”) MH (“herkennen”)	LU (“reproduceren”)			Reflectie op de functies van muziek	

2.4 een toenemende stembeheersing ontwikkelen.			LU ("stembeheersing")				Stem
2.5 met plezier een toenemend vermogen tot experimenteren en improviseren ontwikkelen met klank, stem of instrument.			VV LU ("experimenteren en improviseren")				Klank, stem of instrument
3.1 eigen belevenissen, ervaringen, gedachten, gevoelens, handelingen verwoorden.	Eigen belevenissen, ervaringen, gedachten, gevoelens, handelingen	EB ("belevenissen", "ervaringen", "handelingen")	VV ("gedachten")	BB ("verwoorden")			Lichaam (stem) Taal
3.2 Zich inleven in personages en dingen uit de omgeving en deze uitbeelden.	personages en dingen uit de omgeving		VV ("inleven") LU ("uitbeelden")				Omgeving Lichaam
3.3 Met een creatief stem- en taalgebruik expressief reageren en belevenissen uitbeelden.	Reageren (op zaken die aangeboden worden)	EB ("reageren", "belevenissen")	VV ("creatief") LU ("expressief reageren")	BB ("taalgebruik")			Lichaam (stem) Taal
3.4 ervaren dat de juiste verhouding tussen woord en beweging de expressie kan vergroten.		EB ("ervaren")		DW ("woord en beweging")	AV ("juiste verhouding")		Woord Beweging
3.5 genieten van een gevarieerd aanbod van hedendaagse en klassieke kinderliteratuur, en voor hen bestemde culturele activiteiten.	Gevarieerd aanbod (hedendaags en klassiek)	EB ("genieten")					Kinderliteratuur Culturele activiteiten
4.1 spontaan meebewegen op muziek.		EB ("meebewegen")	LU ("meebewegen")				Lichaam

4.2 meedoen met bewegingen die tijdens het vertellen van een verhaal aan bod komen, en belangstelling tonen om het bewegingsinspirerend gegeven nauwkeurig te observeren en na te bootsen.	Een verhaal	ZW (“observeren”)	LU (“meedoen met bewegingen”, “na te bootsen”)	DW (“belangstelling tonen”)			Lichaam Taal (verhaal)
4.3 ervaren dat ze een persoonlijke stijl kunnen ontwikkelen.	Een stijl	EB (“ervaren”)	VV (“stijl ontwikkelen”)	BW (“een persoonlijke stijl”)			Taal (stijl van bewegen)
4.4 waargenomen klanken omzetten in beweging.		Z (“waargenomen”)	LU (“omzetten in beweging”)				Lichaam
4.5 de eigen dansexpressie verwoorden.			VV LU (“eigen dansexpressie”)	BB (“verwoorden”))			Lichaam en taal (woorden)
4.6 genieten van en belangstellend kijken naar een gevarieerd aanbod van lichaamsexpressie van kinderen en volwassenen.		EB (“genieten”) Z (“kijken”)					Lichaam
5.1 alert omgaan met voor hen bestemde audiovisuele boodschappen	Boodschappen	Z (“Alert”, “audiovisueel”)					Audiovisuele boodschappen
5.2 vaststellen dat klanken, beelden en bewegingen elkaar wederzijds beïnvloeden.		EB (“Vaststellen”)			OO (“wederzijds beïnvloeden”)	Het beschouwen van beïnvloeding van klank, beeld, beweging	Klanken, beelden, beweging
5.3 de volgorde van een reeks van voorwerpen, prenten, beelden, klanken en geluiden vaststellen,		EB (“volgorde (...) vaststellen”)	VV (“een nieuw verhaal”)	DW (“volgorde”,	OO (“volgorde (...) vaststellen”)	Reflecteren op (de onderdelen van) een verhaal	Voorwerpen, prenten, beelden, klanken en geluiden

<i>veranderen, schikken, herschikken en er een nieuw verhaal rond vertellen.</i>				“herschikken“, “vertellen”)			
<i>5.4 bewuster luisteren en kijken naar de hoeveelbeden geluiden en klanken en zeer eenvoudige audiovisuele boodschappen.</i>	Audiovisuele boodschappen	Z (“luisteren en kijken”)					
<i>6.1 openstaan voor nieuwe dingen uit hun omgeving.</i>	Nieuwe dingen uit hun omgeving	EB (“openstaan”)					Algemeen: omgeving / dingen
<i>6.2 ervan genieten bezig te zijn met de dingen die hen omringen om hun expressiemogelijkheden te ontdekken.</i>	De dingen die hen omringen	EB (“genieten”)	MT (“bezig te zijn met de dingen die hen omringen”) VV (“expressie- mogelijkheden ontdekken”)				Voorwerpen (“de dingen”)
<i>6.3 vertrouwen op hun expressiemogelijkheden en durven hun eigen expressiestijl tonen.</i>			VV (“expressiemogelijkhe- den”, “tonen”)	DW (“eigen expressiestijl tonen”)			
<i>6.4 respect betonen voor uitingen van leeftijdgenoten, behorend tot de eigen en de andere culturen.</i>	Uitingen behorend tot de eigen en andere culturen	Z (“uitingen van leeftijdgenoten”)		DW (“respect betonen”)			Algemeen: uitingen
<i>6.5 genieten van de fantasie, de originaliteit, de creativiteit en de zelfexpressie in 'kunstwerken'.</i>	-	EB (“genieten”)	VV (“fantasie”, “kunstwerken”)				Kunstwerken

bijlage 4 Analyseraster ODET'en Muzische Vorming (lager onderwijs)

	Onderwerp	Waarnemen: <i>Zintuiglijke waarnemen (Z)</i> <i>Ervaren / beleven (EB)</i> <i>Memoriseren / herkennen (MH)</i>	Verbeelden <i>Verzinnen en verbeelden (VV)</i> <i>Lichamelijke uitdrukken (LU)</i> <i>Creëren met materieel en techniek (MT)</i>	Conceptualiseren <i>Begripsmatig benoemen (BB)</i> <i>Duiden en nuanceren (DW)</i>	Analyseren <i>Ontleden en onderzoeken (OO)</i> <i>Afvoelen en verklaren (AV)</i>	Reflecteren	Media
1.1* door middel van kunst- en beeldbeschouwing een persoonlijk waardeoordeel ontwikkelen over beelden en beeldende kunst van vroeger, van nu en van verschillende culturen.	Beelden, beeldende kunst	Z (“Kunst- en beeldbeschouwing”)		DW (“een persoonlijk waardeoordeel)		Reflectie over vroeger en nu, vergelijking verschillende culturen	Beelden Beeldende kunst
1.2 door betasten en voelen (tactiel), door kijken en zien (visueel) impressies opdoen, verwerken en erover praten.		Z (“betasten en voelen” “kijken en zien”) EB		BB (“erover praten”)		Praten over ervaringen	Tactiel Visueel

		("impressies opdoen")					
<i>1.3 beeldinformatie herkennen, begrijpen, interpreteren en er kritisch tegenover staan.</i>		MH ("herkennen")		DW ("begrijpen, interpreteren, kritisch tegenover staan")		Kritische staan tegenover informatie	Beeldinformatie
<i>1.4* plezier en voldoening vinden in het beeldend vormgeven en genieten van wat beeldend is vormgegeven.</i>		EB ("genieten van wat beeldend is vormgegeven")	MT ("beeldend vormgeven")				
<i>1.5 beeldende problemen oplossen, technieken toepassen en gereedschappen en materialen hanteren om beeldend vorm te geven op een manier die hen voldoet.</i>	Beeldende problemen		VV ("beeldend vorm te geven") MT ("technieken toepassen", "gereedschappen en materialen hanteren")				Gereedschappen en materialen
<i>1.6 tactiele, visuele impressies, ervaringen, gevoelens en fantasieën op een beeldende manier weergeven.</i>	Impressies, Ervaringen, gevoelens, fantasieën	EB ("tactiele, visuele impressies", "ervaringen")	VV ("fantasieën") MT ("beeldende manier weergeven")			Op een beeldende manier reflecteren op impressies, ...	
<i>2.1 muziek beluisteren en ervaren, muzikale impressies opdoen uit de geluidsomgeving met aandacht voor enkele kenmerken van de muziek: klankeigenschap, functie/gebruikssituatie</i>	Kenmerken van muziek	Z ("beluisteren") EB ("ervaren")			OO ("klankeigenschap",	Aandacht hebben voor de kenmerken van de muziek	Muziek

					functie/gebruikssituatie")		
<i>2.2 improviseren en experimenteren, klankbronnen en muziekinstrumenten uittesten op hun klankwaarde en in een muzikaal (samen)spel daarvan gebruik maken</i>	Klankwaarde		VV ("improviseren en experimenteren") MT ("muziekinstrumenten uittesten")		AV ("uittesten op hun klankwaarde")		Muziekinstrumenten Klankbronnen
<i>2.3* openstaan voor hedendaagse muziek, muziek uit andere tijden, andere landen en culturen.</i>	Hedendaagse muziek, muziek uit andere landen en culturen	Z ("openstaan")					Muziek
<i>2.4* genieten van zingen en musiceren en dit gebruiken als impuls voor nieuwe muzikale spelideeën of andere aanverwante expressiewijzen.</i>		EB ("genieten")	VV ("muzikale spelideeën en andere verwante expressiewijzen")				Muziek
<i>2.5. vanuit het eigen muzikaal aanvoelen praten over het zingen en het musiceren.</i>	Zingen en musiceren			BB ("praten over...")			Taal, muziek
<i>3.1* genieten van een gevarieerd aanbod van voor hen bestemde culturele activiteiten.</i>	Culturele activiteiten	EB ("genieten")					
<i>3.2 spelvormen waarnemen en inzien dat de juiste verhouding tussen woord en beweging de expressie kan vergroten.</i>	Spelvormen	Z ("waarnemen")	VV ("expressie vergroten")			AV ("juiste verhouding")	Spelvormen
<i>3.3 geconcentreerd luisteren naar een gesproken tekst (verteld of voorgelezen) en die mondeling, schriftelijk, beeldend of dramatisch weergeven.</i>		Z ("luisteren")	VV LU MT ("mondeling, schriftelijk, beeldend				Gesproken tekst

			of dramatisch weergeven")				
<i>3.4. spelvormen in een sociale en maatschappelijke context hanteren.</i>	Spelvormen						Spelvormen
<i>3.5 ervaringen, gevoelens, ideeën, fantasieën uiten in spel.</i>	Spel	EB ("ervaringen")	VV ("ideeën", "fantasieën")				Spel
<i>3.6 een aan de speelsituatie aangepaste en aangename spreektechniek ontwikkelen (articulatie, adembeheersing, tempo, toonhoogte) en verschillende verbale en non-verbale spelvormen improviseren.</i>	Spelvormen		LU ("spreektechniek") VV ("improviseren")				Spelvormen
<i>3.7* genieten van, praten over en kritisch staan tegenover het eigen spel en dat van anderen, de keuze van spelvormen, onderwerpen, de beleving.</i>		EB ("genieten", "de beleving")		BB ("praten over")			
<i>4.1* genieten van lichaamstaal, beweging en dans.</i>		EB ("genieten")	LU ("beweging", "dans")				Lichaamstaal
<i>4.2 een eenvoudig bewegingsverhaal opbouwen met als vertrekpunt iets wat gehoord, gezien, gelezen, gevoeld of meegemaakt wordt.</i>	Bewegingsverhaal 1	Z ("gehoord", "gezien", "gevoeld") EB ("meegemaakt")	VV ("verhaal opbouwen")	BB ("verhaal")			
<i>4.3 samenwerken met anderen: om een eenvoudig dansverloop op te bouwen, om al improviserend te reageren op elkaars beweging.</i>	Dansverloop		VV ("dansverloop op te bouwen") LU ("improviserend reageren")				Dans

4.4 bewegen op een creatieve manier en daarbij één of meerdere basiselementen van de beweging bespelen: tijd; kracht; ruimte; lichaamsmogelijkheden	Tijd, kracht, ruimte		LU VV ("bewegen", "creatieve manier")	BB ("basiselementen")			Lichaamsmogelijkheden
4.5 nieuwe dansen ontwerpen met eenvoudige passen en figuren.	Passen, figuren		VV LU ("ontwerpen")				Dans
4.6 het inoefenen, de voorbereiding, het aanwenden van de lichaamstaal en het uitvoeren (vertoning), door hetzelfde en anderen, kritisch bespreken.			VV LU ("uitvoeren")	BB ("aanwenden lichaamstaal") DW "kritisch bespreken")			Lichaamstaal
5.1 beeldsignalen waarnemen zodat men opvallend goede en minder geslaagde dingen kan doorzoeken en herkennen.	Beeldsignalen	Z ("beeldsignalen waarnemen") HM ("herkennen")		DW ("goede en minder geslaagde dingen")	AV ("doorzoeken")		Beeld
5.2 ervaren dat een visueel beeld al dan niet vergezeld van een nieuw geluid steeds een nieuwe werkelijkheid kan oproepen.	Nieuwe werkelijkheid	EB ("ervaren")			AV ("ervaren van een nieuwe werkelijkheid")		Visueel beeld
5.3 soorten van eenvoudige bedendaagse audiovisuele opnamen en weergavetoestellen (informatiedragers) aanwijzen, benoemen en ze creatief bedienen.			MT ("bedienen")				Audiovisuele opnamen en weergavetoestellen
5.4 een eigen audiovisuele taal gebruiken en het massale audiovisuele aanbod een relativerende plaats toekennen.	Massale audiovisuele aanbod		VV LU ("eigen audiovisuele taal gebruiken")	BB ("audiovisuele taal") DW			Audiovisuele taal

				(“relativerende plaats toekennen”)			
<i>5.5 eenvoudige, audiorisuele informatie uit de eigen belevingswereld herkennen, onderzoeken en vergelijken.</i>	Eigen belevingswereld	MH (“herkennen”)			OO (“onderzoeken en vergelijken”)		Audiovisuele informatie
<i>6.1* blijvend nieuwe dingen uit hun omgeving ontdekken.</i>	Omgeving	MH (“nieuwe dingen ontdekken”)					
<i>6.2* zonder vooroordelen naar kunst kijken en luisteren.</i>	Kunst	Z (“kijken en luisteren”)					Kunst
<i>6.3* genieten van het muzisch handelen waardoor hun expressiemogelijkheden verruimen</i>	Muzisch handelen	EB (“genieten”)	VV LU (“expressiemogelijkheden”)				Muziek
<i>6.4* vertrouwen op hun eigen expressiemogelijkheden en durven hun creatieve uitingen tonen</i>			VV LU MT (“expressiemogelijkheden”, “creatieve uitingen”)				Creatieve uitingen
<i>6.5* respect betonen voor uitingen van leeftijdgenoten, behorend tot eigen en andere culturen.</i>							Uitingen

bijlage 5 Analyseraster ODET'en Artistieke Opvoeding (secundair onderwijs)

	Onderwerp	Waarnemen: <i>Zintuiglijk waarnemen (Z)</i> <i>Ervaren / beleven (EB)</i> <i>Memoriseren / herkennen (MH)</i>	Verbeelden <i>Verzinnen en verbeelden (VV)</i> <i>Lichamelijke uitdrukken (LU)</i> <i>Creëren met materieel en techniek (MT)</i>	Conceptualiseren <i>Begripsmatig benoemen (BB)</i> <i>Duiden en nuanceren (DW)</i>	Analyseren <i>Ontleden en onderzoeken (OO)</i> <i>Afvoetsen en verklaren (AV)</i>	Reflecteren	Media
MUZIKALE OPVOEDING							
<i>1. gericht luisteren en hun waarneming toetsen aan reeds verworven kennis, vroegere ervaringen of eigen fantasie.</i>	Kennis, ervaring, fantasie	Z ("luisteren") EB ("ervaringen")	VV ("fantasie")		AV ("toetsen")	He reflecteren op waarneming met huidige cognitieve bagage	
<i>2. in gegeven muziekwerken de basiscomponenten ritme, melodie, muzikale vorm en klankkleur waarnemen en herkennen.</i>	Ritme, melodie, muzikale vorm, klankkleur	Z ("waarnemen") MH ("herkennen")					Muziekwerken
<i>3. in gegeven muziekwerken stemsoorten en instrumenten onderscheiden en vergelijken.</i>		MH ("onderscheiden")			OO ("vergelijken")		Muziekwerken

4. een eenvoudige interactie tussen beeld en geluid in de media en mediakunst waarnemen en begrijpen.	Interactie	Z ("waarnemen")			AV ("interactie (...) begrijpen")	Het reflecteren op interactie	Beeld Geluid
5. verschillende muziekgenres herkennen.	Genres	MH ("herkennen")					
6. een gevarieerd liedrepertoire van een tiental liederen in groepsverband onder leiding uitvoeren.	Repertoire		LU MT ("uitvoeren")				Liederen
7. enkele muziekinstrumenten speels onderzoeken.					OV ("onderzoeken")		Muziekinstrumenten
8. een gevarieerd aanbod van eenvoudige muziekwerken in groepsverband uitvoeren.	Gevarieerd aanbod		LU MT ("uitvoeren")				Muziekwerken
9. onder leiding een eenvoudig, door henzelf bedacht muzikaal gegeven vocaal, instrumentaal of met beweging improviseren en streven hierbij naar originaliteit en authenticiteit.	Originaliteit Authenticiteit		VV ("henzelf bedacht", "improviseren")				
10. hun persoonlijke ervaringen met de eigenheid van de muzikale taal verwoorden uit: diverse muziekgenres; verschillende culturen	Ervaringen	EB ("ervaringen")		BB ("muzikale taal", "verwoorden")		Reflecteren op persoonlijke ervaringen via muziek	Muzikale taal
11. verwoorden dat hun muzikale beleving beïnvloed wordt door stemming, voorkeur of vooroordeel.				BB ("verwoorden")	OO ("beïnvloed wordt")	Reflecteren op wat beleving beïnvloedt	
12. enkele muziekstromingen geografisch situeren.	Muziekstromingen				AV ("situeren")		Muziek
13. voorbeelden geven van functies van muziek in de maatschappij	Functies van muziek				AV	Reflecteren op maatschappelijke	Muziek

					(“functies van muziek”)	functies van muziek	
14. over het actuele muziekgebeuren vertellen.	Actuele muziekgebeuren			BB (“vertellen”)			
15* leren zich kritisch opstellen ten opzichte van eigen werk en dat van anderen en om kritische bedenkingen ten aanzien van hun creatieve uitingen te aanvaarden en te verwerken.	Eigen werk			BB (“kritisch opstellen”, “kritische bedenkingen”)		Reflecteren over eigen werk en dat van anderen	
16* leren diverse culturele informatiebronnen uit hun omgeving te raadplegen.	Informatiebronnen	Z (“informatiebronnen (...) raadplegen”)					
17*. leren bij het collectief musiceren hun solidariteit tonen om de eigen inbreng af te stemmen op de kwaliteit van het geheel.			LU (“musiceren”)			Reflecteren op de kwaliteit van het geheel	Musiceren
18*. leren zich expressief uiten.			VV LU (“expressief uiten”)				
PLASTISCHE OPVOEDING							
1. gericht kijken en hun kijkervaring toetsen aan reeds verworven kennis, vroegere ervaringen of eigen fantasie.	Kijkervaring	Z (“kijken”) EB (“ervaringen”)	VV (“fantasie”)		AV (“toetsen”, “kennis”)		
2. de functies van aangeboden beeldtaal waarnemen en vergelijken.		Z (“waarnemen”)		BB (“beeldtaal”)	AV (“vergelijken”)	Reflectie op functies	beeldtaal
3. verschillende beelddaspecten identificeren.	Beelddaspecten	MH (“identificeren”)					

4. een eenvoudige interactie tussen beeld en geluid in de media en mediakunst waarnemen en begrijpen.		Z ("Waarnemen")			AV ("Begrijpen")	Reflectie op interactie	Beeld, geluid, media, mediakunst
5. onder begeleiding verschillende methoden en technieken functioneel gebruiken.			MT ("Methoden en technieken")				
6. hun gedachten en ideeën door middel van een schets vastleggen.			VV ("gedachten en ideeën") MT ("schets vastleggen")				Schets
7. onder begeleiding kleuren op expressieve, impressieve en symbolische wijze toepassen.			MT ("kleuren (...) toepassen")				
8. onder begeleiding vormsoorten, vormrelaties, vormvariëaties, vormconcepten en vormfuncties zowel twee- als driedimensioneel toepassen in hun eigen beeldend werk.	vormsoorten, vormrelaties, vormvariëaties, vormconcepten en vormfuncties		MT ("toepassen in eigen beeldend werk")	BB ("vormsoorten, vormrelaties, vormvariëaties, Vormconcepten en vormfuncties")			Beeldend werk
9. onder begeleiding tot een expressieve weergave komen waarbij de beeldaspecten, de techniek en de materialen op een verantwoorde wijze in hun persoonlijke werk worden geïntegreerd en streven hierbij naar originaliteit en authenticiteit			VV ("expressieve weergave", "originaliteit en expressiviteit") MT ("technieken en de materialen")	BB ("beeldaspecten")			

10. hun persoonlijke mening geven over diverse beeldende creaties uit verschillende culturen en belangstelling opbrengen voor beeldende creaties, zowel traditionele als nieuwe, met inbegrip van deze buiten hun eigen culturele leefwereld.	Beeldende creaties			BB ("persoonlijke mening geven")		Reflecteren op creaties	Taal
11. verwoorden dat hun visuele beleving beïnvloed wordt door stemming, voorkeur of vooroordeel.	Visuele beleving	EB ("visuele beleving")		BB ("verwoorden")	OO ("beïnvloed wordt")		
12. de grote diversiteit van beeldcreaties aanwijzen en de doelgerichtheid en eventuele consumptiegerichtheid ervan verwoorden.	Diversiteit aan beeldcreaties			BB ("verwoorden")			
13. vertellen over het actuele gebeuren in de beeldende kunst in de ruime zin.	Actuele gebeuren in de beeldende kunst			BB ("vertellen over")			
14. hun eigen beeldend werk naar inhoud en vorm toelichten.	Inhoud en vorm		MT ("eigen beeldend werk")	BB ("toelichten")			Beeldend werk
15*. leren zich kritisch opstellen ten opzichte van eigen werk en dat van anderen en om kritische bedenkingen ten aanzien van hun creatieve uitingen te aanvaarden en te verwerken.	Kritiek		MT ("eigen werk")	BB ("kritisch opstellen")		Reflecteren op eigen werk en dat van anderen	Eigen werk en dat van anderen
16*. leren diverse culturele informatiebronnen uit hun omgeving te raadplegen.	Informatiebronnen	Z ("informatiebronnen (...) raadplegen")					
17*. leren bij het groepswerk hun solidariteit tonen om de eigen inbreng af te stemmen op de kwaliteit van het geheel.			LU ("eigen inbrengen afstemmen")			Reflecteren op de kwaliteit van het geheel	
18*. leren zich expressief uiten.			VV				

			LU MT ("expressief uiteen")				
--	--	--	-----------------------------------	--	--	--	--

Referenties

- AKOV** (2009). *VOET@2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming
- Arnheim, R.** (1954). *Art and visual perception*. Berkeley: University of California Press.
- Bamford, A.** (2007). *Kwaliteit en consistentie. Kunst en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Bentley, D.F.** (2011). "I Smile With My Mind": Reconceptualizing Artistic Practice in Early Childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 25, 160-176.
- Benton, C.** (2014). Thinking about Thinking: Metacognition for Music Learning. RMaryland: &L Education.
- Bresler, L** (1995). The subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review*, 96 (5), 31-37.
- Bresler, L.** (1994). Imitative, complementary and expansive: Three roles of visual arts curricula. *Studies in Art Education*, 35(2), 90-104.
- Brewer, T. M.** (1991). An examination of two approaches to ceramics instruction in elementary education. *Studies in Art Education*, 32(4), 196-206.
- Brewer, T. M.** (2002). Integrated curriculum. What benefit? *Arts Education Policy Review*, 10(4), 31-37.
- Brewer, T. M., & Colbert, C. B.** (1992). The effect of contrasting instructional strategies on seventh-grade students' ceramic vessels. *Studies in Art Education*, 34 (1), 18-27.
- Broudy, H. (1976)**. Three modes of teaching and their evaluation. In W. J. Gephart (Ed.), *Evaluation in teaching*, (pp. 5-11). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Broudy, H. (1987)**. *The Role of Imagery in Learning*. Los Angeles, CA: The Getty Centre for Education in the Arts.
- Bruner, J. & Lucariello, J.** (1989). Monologue as narrative recreation of the world. In K. Nelson (Ed.), *Narratives from the crib* (73-97). Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.** (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burnard, P.** (2006). Rethinking the imperatives for reflective practices in arts education. In P. Burnard, & S. Hennessy (eds.), *Reflective Practice in Arts Education*, (3-12). Dordrecht: Springer.
- Chase, S. E.** (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative methods* (651-679). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Colleen, J.** (2002). Drama and Metacognition. *Early Child Development and Care*, 172 (6), 595-602.
- Cornoldi, C.** (1998). The impact of metacognitive reflection on cognitive control. In G. Mazzoni & T.O. Nelson (Eds.), *Metacognition and Cognitive Neuropsychology* (139-159). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dejaeghere, A., & Desloovere, K.** (2010). Kunstgerelateerde cultuureducatie in het perspectief van een geïntegreerde cultuureducatie. *School en Samenleving*, 23, 19-44.
- Dewey, J.** (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.). Boston: D. C. Heath.
- Donald, M.** (1991). *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Donald, M.** (2006). Art and Cognitive Evolution, in: M. Turner (ed). *The Artful Mind. Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity* (3-20), Oxford University Press.
- Efland, A.** (2002). *Art and Cognition: Integrating the visual arts in the Curriculum*. New York: Teachers College.
- Eisner, E.** (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, Ct.: Yale University Press.
- Erickson, L.** (1996). *Designing integrated curriculum that promotes higher-level thinking*. Alexandria, VA: ASCD.
- Flavell, J. H.** (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E.** (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: MacGraw-Hill.
- Gavelek, J.R. & Raphael, T.E.** (1985). Metacognition, Instruction, and the Role of Questioning Activities, In D.L. Forrest-Presley, G.E., MacKinnon, T.G., Waller, *Metacognition, Cognition and Human Performance. Instructional Practices* (103-136). Orlando: Academic.
- Goldberg, P.D.** (2005). Metacognition and art production as problem solving: A study of third grade students. *Visual Arts Research*, 31, 67-75.
- Hallam, S.** (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18, 27-39.

- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analysis relating to Achievement*. Milton Park, Oxon: Routledge.
- Hayes, D.** (2010). The Seductive charms of a Cross-Curricular Approach. *Education 3-13*, 38 (4), 381-387.
- Hearn, Kendra L.** (2005). Artifacts of thought evidence of metacognition in twelfth-grade students' reflective journal writing. Thesis (Ph. D.), Wayne State University.
- Hertz, R. (Ed.).** (1997). *Reflexivity and voice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M.** (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
- Hilton, M.** (2006). Reflective creativity. In P. Burnard, & S. Hennessy (eds.), *Reflective Practice in Arts Education*, (33-43). Dordrecht: Springer.
- Hoffmann Davis, J.** (2000). Metacognition and Multiplicity: The Arts as Models and Agents. *Educational Psychology Review*, 12 (3), 339-359.
- Illeris, K.** (2008). *How We Learn. Learning and non-learning in school and beyond*. NY: Routledge.
- Jarvis, P.** (1987). *Adult Learning in the Social Context*. New York: Croom Helm.
- Johnson, C.** (2002). Drama and Metacognition. *Early Child Development*, 172, 595-602.
- Kushner, S.** (2006). Adolescents and cultures of reflection. In: In P. Burnard, & S. Hennessy (eds.), *Reflective Practice in Arts Education*, (13-22).
- Lai, E. R.** (2011). *Metacognition, A literature review*. Pearson Always Learning 2011. Retrieved from: http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Metacognition_Literature_Review_Final.pdf
- Larkin, S.** (2009). *Metacognition in young children*. New York, NY: Routledge.
- Lo Dico, G.** (2012). The notion of metacognition: A Trojan horse for cognitivism? *Proceedings of the 5th Biennial Meeting of the EARLI Special Interest Group 16 Metacognition*. Milano, September 5-8, 2012.
- Martinez-Brawley, E.E.** (1977). Beyond Didactics, Heuristics, and Philetics. *Journal of Education*, 54 (2), 82-87.
- Mikszá, P.** (2013). The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy, and practicing of advanced wind players. *Psychology of Music*, 1-25. Retrieved from: <http://pom.sagepub.com/content/early/2013/10/08/0305735613500832>
- Moffett, A-T** (2012). Higher Order Thinking in the Dance Studio. *Journal of Dance Education*, 12, 1-6.
- Onderwijsinspectie** (2012). *Onderwijsspiegel 2012. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs.
- Parsons, M.** (2004). Art and Integrated Curriculum. In E. Eisner & M. Day (Ed.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (775-794). New Jersey: Erlbaum Associates, Inc.
- Perkins, D.** (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Perry G.** (2014). *Playing to the gallery: helping contemporary art in its struggle to be understood*. London: Penguin Books.
- Rosenshine, B., & Meister, C.** (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49, 26-33.
- Schön, D. (1983)** *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SLO (2014)**. *Cultuur in de Spiegel. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Retrieved from: <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/cultuurspiegel/>
- Smalser, A.G.** (1991). Metacognition and the art making process (Doctoral dissertation, Rutgers University, 1991). *Dissertation Abstracts International*, 52, 4194.
- Sööt, A. & Leijen, Ä.** (2012). Designing support for reflection activities in tertiary dance education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 45, 44-456.
- Van Boxtel, P., Schoonenboom, J. & Jansen, M.** (2004). *Curriculum analyses voor de integratie van ICT in het onderwijs, een inventariserend onderzoek*. Utrecht: Stichting Digitale Universiteit.
- van den Akker, J.** (2003). Curriculum Perspectives: an Introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends* (1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- van Heusden, B** (2009). Dealing with Difference: From cognition to semiotic cognition. *Cognitive Semiotics*, 4, 116-132.
- van Heusden, B.** (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen-Enschede: Rijksuniversiteit Groningen/SLO.
- van Heusden, B.** (2011). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam.
- Van Petegem, P., Engels, N. De Maeyer, S., Simons, M. & Hotton, G.** (2010). *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen: hoe gaan scholen ermee om?* Leuven: Acco.
- Van Petegem, P., Engels, N., & Rymenans, R.** (2007). *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs bij leerkrachten en directies. OBPWO-project O4.03*. Brussels: Ministerie van Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs.
- Vandenbroucke, A., Vermeersch, L.** (2013). *Het beeld in beeld. De plaats van beeldgeletterdheid in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs*. Leuven: HIVA-KU Leuven.

- Vermeersch L., Van den Cruyce N., Vandenbroucke A., Segers K.** (2012). *Werken aan mediawijsheid in Vlaanderen. Veldbeschrijving, SWOT-analyse van de actoren inzake mediawijsheid en beleidsaanbevelingen*. HIVA-KU Leuven/Cemeso-VUB (Leuven/Brussel)
- Vermunt, J.** (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Academisch proefschrift Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Veronese, G.** (2012). Is metacognition a phenomenon created in social space? A cultural perspective on reflectivity. *Proceedings of the 5th Biennial Meeting of the EARLI Special Interest Group 16 Metacognition*. Milano, September 5-8 2012.
- Winner, E.** (1991). *Arts propel: An introductory handbook*. Princeton: Educational Testing Service and the President and Fellows of Harvard University.
- Young, M.** (2010). The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22 (1), 21–32.